Sfaturile acestea va vor ajuta să creşteţi copii echilibraţi şi isteţi, integrând poveştile în activităţile lor de zi cu zi. *—LIBRARY JOURNAL*

ELAINE REESE

SPUNE-MI O POVESTE, TE ROOOG!

GHID PRACTIC

Elaine Reese este profesor de psihologie în cadrul Universităţii Otago din Dunedin (Noua Zeelandă). Are un doctorat în psihologia dezvoltării umane (developmentală), obţinut la Universitatea Emory din Atlanta (Georgia). Este editor la *Journal of Cognition and Development,* membră a organismului de sprijinire a copiilor aflaţi în situaţii de risc Children's Action Plan, consilier editorial în cadrul publicaţiilor *Cognitive Development, Infant and Child Development, Reading Research Quarterly şi Memory Studies.* Realizează numeroase studii longitudinale (cercetări de durată pe un acelaşi eşantion) în rândul copiilor şi al adulţilor tineri, în special cu privire la dezvoltarea memoriei autobiografice, la rolul amintirilor în fuziunea identitară şi la influenta lecturii şi a conversaţiilor de zi cu zi asupra evoluţiei copiilor. în 2008 a luat parte, în calitate de consultant, la demararea celui mai mare studiu naţional de acest gen, *Growing Up în New Zealand,* care urmăreşte până în zilele noastre dezvoltarea unui număr de peste 6.000 de copii.

Pe lângă numeroase articole şi studii în lucrări de specialitate, a mai publicat *Contemporary Debates în Childhood Education and Development* (coed., alături de Sebastian Suggate, Routledge, Londra, 2012).

ELAINE REESE

SPUNE-MI O POVESTE TE ROOOG!

GHID PRACTIC PENTRU PĂRINŢII CARE CRED ÎN PUTEREA CUVINTELOR

lYaducere din engleză
de Lidia Dumitru

Lui Benjamin şi lui Dylan, protagoniştii poveştilor mele preferate. Precum şi iui Adele, Mary Nell şi Joseph Reese, pentru că au împărtăşit cu mine poveştile lor preferate.

PREFAŢĂ ŞI MULŢUMIRI

Unele dintre cele mai vechi şi mai frumoase amintiri pe care le am sunt cele cu poveştile istorisite în familie.

îmi aduc şi acum aminte cum mă cuibăream în braţele mamei când îmi citea poveşti. Nu-mi amintesc din ce cărţi. Tot ce-mi amintesc e vagul iz de cafea din răsuflarea mamei şi căldura şi senzaţia de siguranţă deplină cu care mă înconjura.

Mai târziu, mi-am amintit de poveştile palpitante ale bunicii din partea tatălui de când locuia în Florida, pe la sfârşitul secolului al XlX-lea, şi de poveştile care ne dădeau fiori, haioase şi câteodată înfricoşătoare ale tatălui meu despre urcuşurile şi coborâşurile prin care a trecut familia lui monoparentală în toiul Marii Crize. Aceste poveşti despre vremuri şi locuri de demult mă leagă de trecutul familiei mele, în aceeaşi măsură în care poveştile mele despre copilăria petrecută în Texas îi leagă pe copiii mei neozeelandezi de obârşia lor americană.

Când am început facultatea la Emory University la sfârşitul anilor ’80 şi am apucat să studiez ştiinţa memoriei, am avut marele noroc de a lucra cu dr. Robyn Fivush, care m-a iniţiat în lumea fascinantă a poveştilor istorisite în familie. Puteam să-mi transform într-o profesie pasiunea pentru povestitul împreună cu cei dragi, ceea ce părea prea frumos ca să fie adevărat. La vremea aceea, bănuiam doar că povestitul în familie se va dovedi a fi important pentru dezvoltarea memoriei

copiilor, dar noi (cel puţin eu) nu am anticipat impactul extraordinar al acestor poveşti în dezvoltarea emoţională şi lingvistică a copiilor, precum şi în evoluţia generală a adolescenţilor. Motivul principal pentru care am scris această carte a fost să le împărtăşesc şi altor părinţi dragostea mea pentru povestitul în familie şi să arăt cât de importante sunt poveştile în viaţa copiilor.

Recunoştinţa mea faţă de oamenii care au sprijinit apariţia acestei cărţi este fără margini. încep prin a le mulţumi familiilor din Noua Zeelandă care ne-au povestit cu bunăvoinţă despre viaţa lor în ultimii 15 ani. Vă respect profund şi vă admir pentru că aţi crescut tineri cu o judecată dreaptă şi cu darul povestitului. Mulţumesc de asemenea Fundaţiei Marsden a Societăţii Regale din Noua Zeelandă, pentru finanţarea studiului privind copilăria timpurie, şi Departamentului de Ştiinţă din cadrul Universităţii din Otago, pentru că a continuat cercetarea de-a lungul anilor.

De asemenea, le mulţumesc numeroşilor mei studenţi care au pătruns cu greu prin toate cotloanele din Dunedin, ţinând piept câinilor fioroşi şi vremii îngrozitoare, înarmaţi cu camere video şi reportofoane, ca să culeagă poveştile familiilor, pe care mai apoi le-au transcris cu migală. Mulţumiri speciale li se cuvin lui Kate Farrant, Keryn Harley, Stephanie Read şi lui Sandy Sullivan, pentru ajutorul pe care ni l-au dat la începutul cercetării, şi lui Amy Bord, Rhiannon Newcombe, Rachael Brown, Rebecca Brookland, Gabe Trionfi, Emily Cleveland, Fiona Jack, Jessica Glen, Naomi White, Donna Andersen, Helena McAnally, Bridget Forsyth şi Joanna Parry, pentru că au urmărit progresul copiilor de când au

început şcoala şi până când au păşit în adolescenţă. Adell Cox, Nicola Brown, Sarah-Jane Robertson, Yan Chen, Federica Artioli şi Shelley MacDonald, vă mulţumesc pentru munca voastră vizionară, pe care am inclus-o aici. Jessica Johnston, apreciez munca ta asiduă din timpul verii ca să ajuţi în ultimele etape de pregătire a acestei cărţi.

Cu siguranţă n-aş fi putut să scriu această carte fără mentoraiul şi sprijinul pe care mi le-a arătat de-a lungul anilor Robyn Fivush, care la început mi-a fost îndrumătoare de doctorat, dar acum îmi este colegă de încredere şi prietenă de nădejde. Mulţumesc colegilor şi studenţilor care mi-au devenit colegi şi cu care am purtat multe discuţii pline de vervă şi schimburi de e-mailuri despre povestitul în familie, printre care se numără Alison Sparks, Diana Leyva, Tia Neha, Qi Wang, Mele Taumoepeau, Carole Peterson, Allysa McCabe, Stuart McNaughton, Karen Salmon, Harlene Hayne, Judy Hudson, Katherine Nelson, Wendy Grolnick, Rachel Barr, Tilmann Habermas, Bill Friedman, Kate McLean, Amanda Barnier, John Sutton, Elizabeth Schaughency, Catherine Haden, Peter Ornstein, Lynne Baker-Ward şi Patricia Bauer. Lyn Tribble şi Merata Kawharu – vă rog să acceptaţi mulţumirile mele sincere pentru sfaturile voastre pricepute atât în domeniul editorial, cât şi în cel cultural. Sunt norocoasă să vă am colege la Universitatea din Otago. Kathy şi Jeff Hirsh-Pasek, vă mulţumesc că m- aţi sprijinit să încep cu dreptul acest proiect.

Le mulţumesc Sarei Harrington, lui Andrea Zekus şi minunatei echipe de la Oxford pentru că au crezut în acest proiect şi mi-au oferit sfaturi profesioniste şi folositoare, precum şi încurajări în tot acest răstimp.

în sfârşit, mulţumirile mele cele mai profunde se îndreaptă către familia mea şi prietenii care mi-au fost alături, au vegheat asupra mea cât am lucrat la această carte şi mi-au oferit sfaturi preţioase în fiecare împrejurare dificilă. Mamei, lui Jennifer, Andrew, Steve, Roy, Mary Ann, Casey, Betty, Fernando, Ros, Ruth, Rachel, Sebastian, Tamara, Janice, Jane, Jon, Caroline, Moto, Isabelle, Geoff, David, Rowena, Jed, Saskia şi Louis – nu cred că vă daţi seama cât de mult m-aţi ajutat să perseverez „în faţa tuturor vicisitudinilor”, aşa cum pe bună dreptate se exprima una dintre mamele din studiul nostru. Şi cel mai important: Ben şi Dylan, vă mulţumesc pentru disponibilitatea voastră de a vă împărtăşi poveştile şi pentru entuziasmul neobosit cu care m-aţi sprijinit până la capăt. Am reuşit împreună!

Elaine Reese
1 decembrie 2012
Dunedin, Noua Zeelandă

INTRODUCERE
Ce înseamnă să împărtăşeşti o poveste?

Allie, *în vârstă de 4 ani, şi mama ei mergeau prin parcarea unui magazin, când un avion a trecut în zbor pe deasupra lor Allie arată cu mâna şi spune:*

— Avionul lui buni!

Mama lui Allie îi răspunde:

— Aşa este, când a fost la noi în vizită, buni a venit cu avionul albastru, Ce ţi-a plăcut cel mai mult când a venit buni la noi?

Allie se gândeşte şi apoi spune:

— Când am mers la grădina zoologică.

— Am văzut multe animale la zoo. Care ţi-a plăcut mai mult? a întrebat-o mama ei.

— Urşii panda, pentru că erau atât de drăgălaşi. Şi nu mi-au plăcut maimuţele, a răspuns Allie.

— De ce nu ţi-au plăcut maimuţele? a vrut să afle mama.

— Una a aruncat cu fructe în mine.

— Nu, nici mie nu mi-a plăcut foarte mult, deoarece mai târziu mi-a luat ceva timp să scot pata aceea de pe bluza ta. Dar apoi ne-am aşezat la un picnic, lângă flamingi, care păreau foarte hazlii, a continuat mama lui Allie.

— Mda, a spus Allie. Aproape că mi-a scăpat din mână biscuitul cu fulgi de ciocolată, dar pe urmă l-am prins.

Mama îi răspunde:

— A, da, uitasem de partea asta.

Şi apoi încheie conversaţia:

— Haide să o sunăm pe bunica astăzi şi să-i

spunem cât de bine ne-am simţit la grădina zoologică.

Apoi ele intră în magazin, la cumpărături.

Pentru un părinte, aproape că nu e zi în care să nu ajungă să spună măcar o poveste. Multe dintre istorisirile noastre de zi cu zi sunt scurte, precum conversaţia pe care Allie şi mama ei au avut-o despre ultima vizită a bunicii. De-a lungul unei zile pot fi şi relatări mai lungi şi mai clare, cum ar fi un capitol din *Huckleberry Finn* pe care îl citeşti seara, înainte de culcare, copilului tău de 10 ani, sau povestea *Cenuşăresei* la care fetiţa ta de 3 ani se uită pe DVD de nenumărate ori şi pe care mai apoi o recreează, costumată pe de-a-ntregul, sub privirile ironice ale fratelui mai mare.

Poveştile mai ample sau mai scurte pătrund în vieţile noastre şi ale copiilor noştri. La o primă vedere, relatările succinte despre experienţele noastre de zi cu zi nu par să aibă mai nimic în comun cu poveştile grandioase pe care le găsim în cărţi şi filme. Cei mai mulţi părinţi nu prea iau în seamă aceste conversaţii scurte despre întâmplările de peste zi. Şi mai puţini sunt aceia care se gândesc la ele ca la nişte poveşti, cu siguranţă nu prin comparaţie cu cărţile pentru copii minunat ilustrate sau cu filmele.

Te va surprinde să afli că aceste povestioare sunt la fel de benefice pentru dezvoltarea copilului tău ca şi poveştile consacrate, istorisite în jurul focului de tabără sau găsite în cărţi. Fără îndoială cunoşti deja avantajele faptului de a-i citi copilului. Profesorii, medicii, bibliotecarii, până şi reclamele de pe autobuz arată cât de important e să le citim copiilor mici. Cu toţii promovează lectura ca pe un miraculos panaceu pentru învăţarea şi dezvoltarea copiilor. Şi, într-adevăr, chiar este important să citim împreună cu copiii –

voi demonstra chiar cât de important e să citim cu ei dincolo de perioada îndeobşte considerată necesară de către mulţi părinţi; trebuie doar ca şi ei, şi copiii să-şi dorească asta. Dar ce nu ştiu poate mulţi părinţi, medici, profesori şi bibliotecari este că există şi alte forme de comunicare cu cei mici care aduc aceleaşi beneficii precum cititul cărţilor. De pildă, diversele istorisiri în familie ajută la dezvoltarea aptitudinilor cognitive, sociale şi lingvistice ale copiilor. Mai mult decât atât, poţi sta la poveşti oricând şi oriunde, atât cu copiii mici, cât şi cu adolescenţii. Nu costă nimic, nu contează când şi unde se întâmplă, iar personajele principale sunt oamenii pe care îi iubeşti cel mai mult. Partea cea mai frumoasă este că, de fapt, toţi părinţii deja istorisesc poveşti zilnic, fie că-şi dau seama sau nu. Gradul lor de elocinţă diferă, totuşi. în această carte vei afla cum să citeşti şi să le povesteşti copiilor de toate vârstele în cele mai avantajoase moduri pentru ei, după cum au demonstrat cercetările.

Dacă le citim copiilor mici poveşti sau le relatăm liber într-un mod nostim şi afectuos, capacităţile lor emoţionale, lingvistice şi de memorie vor fi mai dezvoltate, iar mai târziu, la adolescenţă, vor avea un puternic simţ al identităţii şi o minte echilibrată.[1] De asemenea, poveştile părinţilor pun temelia unor deprinderi consecvente de lectură ale copiilor. Scopul meu în această carte este să ilustrez noile metode de a istorisi poveşti care să îmbogăţească universul copilului tău.

Tehnicile tradiţionale de lectură şi de povestit în familie pun adultul în poziţia superioară de „cititor” sau „povestitor”, în vreme ce copilul rămâne în poziţia pasivă de „ascultător”. E o scenă

deja clasică, în care copilul stă fermecat la picioarele unui adult şi soarbe captivat şi uimit fiecare vorbă a lui. Copilul fie nu are nici o curiozitate legată de poveste, fie aşteaptă politicos până la sfârşit ca să pună o singură întrebare. Adultul răspunde, copilul este mulţumit. Şi cu asta, basta.

Singura problemă cu această imagine idilică este că arareori se susţine când e vorba de copiii din realitate. Dacă încerci să-i citeşti sau să-i spui o poveste copilului tău, te vei trezi că te întrerupe, că se zgâieşte la pereţi, că aleargă de colo-colo sau, în funcţie de vârstă, că se caţără pe canapea. După cum bine ştii deja, copiii mici sunt hiperactivi, şi asta e perfect normal. Atunci de ce ne agăţăm de această reprezentare edulcorată a lecturii cu copiii, când ştim că nu are fundament în realitate? E o perspectivă nostalgică preluată de la generaţiile anterioare, când adulţii nu plecau urechea la vorbele copiilor, când predatul şi învăţatul erau privite mai degrabă ca un proces de transmitere a cunoştinţelor de la o generaţie la alta. Această perspectivă asupra procesului de învăţare pur şi simplu nu se aplică majorităţii copiilor din generaţia actuală, care cresc în culturile occidentale şi sunt încurajaţi să fie activi, să pună întrebări, ba chiar să negocieze cu ceilalţi pe parcursul acestui proces de învăţare.

3-

Scopul meu este să construiesc o nouă imagine asupra lecturii şi a povestitului, o imagine care sper să fie mai potrivită şi mai plăcută pentru tine şi copilul tău. Să ne închipuim cum părintele stă alături de copil şi discută pe marginea unei cărţi sau a unei poveşti. Pot sta aşezaţi unul lângă celălalt cu o carte în poală, pot sta de vorbă în timpul cinei, pot pur şi simplu să se plimbe şi să converseze, aşa cum vorbeau Allie şi mama ei

despre vizita bunicii, pe drumul scurt de la maşină până la intrarea în magazin. Se poate discuta despre o carte sau despre o experienţă de viaţă. Şi părinţii, şi copiii pot pune întrebări şi oferi informaţii, se poate recurge la fotografii sau alte materiale interesante, cu toţii ascultând, râzând, având chiar păreri contradictorii. Asta înseamnă să *împărtăşeşti* o poveste.

Această metodă conversaţională de a spune poveşti este cea mai eficientă pentru dezvoltarea copiilor din societatea de azi. Este o metodă uşor de adaptat pentru copiii de toate vârstele, pentru diferitele genuri de cărţi şi poveşti, pentru toate categoriile de copii şi familii.

Probabil că deja foloseşti elemente proprii acestei metode conversaţionale.

- Pui întrebări deschise copilului tău cu privire la poveste, întrebări de genul „Şi cum se cheamă asta?” sau „Ce se întâmplă aici?” atunci când citiţi o poveste?
- Lauzi răspunsurile copilului la întrebările tale?
- Vii în continuarea răspunsului copilului cu o întrebare legată de poveste?
- Vorbeşti cu copilul despre experienţele din fiecare zi, ca, de pildă, vizita pe care aţi făcut-o de curând la Muzeul de Stiinte?
- Vorbeşti cu copilul despre evenimente petrecute cu mai mult timp în urmă, cum ar fi ziua în care s-a născut, sau despre evenimente din trecutul familiei care s-au întâmplat înainte să se fi născut el?

Dacă ai răspuns „da” la oricare dintre aceste întrebări înseamnă că foloseşti deja câteva dintre elementele abordării pe care urmează s-o prezint aici. Vei învăţa din această carte cum să ajustezi aceste tehnici astfel încât dezvoltarea copilului tău

să aibă cât mai mult de câştigat.

Nu-ţi voi cere să renunţi o dată pentru totdeauna la imaginea comodă a copilului care te ascultă povestind. Vor mai fi dăţi când el va asculta, şi atât — dar se va întâmpla rar, probabil atunci când va împărţi ora de povestit seara, înainte de culcare, cu un frate mai mare sau când vei istorisi pentru prima oară o poveste de familie lăsată de generaţiile anterioare. După ce vei încerca aceste tehnici de *împărtăşire a poveştilor* pe care ţi le voi prezenta aici, nu vei mai dori să te întorci la vechile metode. Copilul tău va răspunde atât de bine la noile metode, încât te vei simţi răsplătit pe măsură pentru schimbare.

Cum se spun poveştile pe mapamond

Oamenii au spus poveşti dintotdeauna, nimic nou sub soare. Fiecare cultură are poveştile sale. După cum spune Ursula Le Guin, „au existat civilizaţii măreţe care nu au folosit roata, dar n-a fost nici una în care să nu se fi istorisit poveşti”[2]. Cu toate acestea, experienţele prin care povestea ajunge cunoscută sunt în prezent mai variate ca oricând. Copiii aud relatări mai scurte sau mai elaborate de la părinţi, bunici, mătuşi şi unchi, chiar de la prietenii acestora sau de la fraţii şi surorile mai mari. Aud şi citesc poveşti din cărţi, văd poveşti ecranizate şi creează ei înşişi poveşti pe computere sau în jocuri video de rol. Cercetătorii au început să descopere cum îi afectează, în bine sau în rău, pe copiii noştri toate aceste forme diferite de poveste.

De asemenea, începem să înţelegem modul în care părinţii din culturile din întreaga lume împărtăşesc copiilor poveşti despre tradiţiile lor. în familiile contemporane din cultura Tonga din

Noua Zeelandă, de exemplu, pildele din Biblie sunt sursa primară de lectură pentru un părinte şi copilul său. Părinţii tonga folosesc istorisirile din Biblie ca mijloace de transmitere a învăţămintelor morale şi îşi încurajează copiii să înveţe versete pe de rost.[3] Copiii pot beneficia de pe urma acestui patrimoniu de cunoştinţe culturale şi religioase în diferite moduri: îşi dezvoltă un simţ profund al comunităţii şi tradiţiei; îşi pot îmbunătăţi şi capacităţile de memorare, pe lângă dezvoltarea lor în plan moral. Totuşi, deoarece toate acele poveşti vin din afara experienţei copilului, e mai puţin probabil ca acesta să interacţioneze sau să vină cu completări. Prin urmare, aceste poveşti joacă un rol minor în dezvoltarea limbajului copilului, dar pot fi importante în alte privinţe. Copiii pot trage foloase din toate tipurile de poveşti.

Este la fel de adevărat că anumite culturi preţuiesc povestitul mai mult decât altele. în Noua Zeelandă, unde trăiesc eu, locuitorii maori au tradiţii orale bine înrădăcinate.[4] De pildă, copiii din cultura Maori îşi însuşesc un *mihi-* de bază cât să înveţe să se prezinte celorlalţi, să povestească despre identitatea lor tribală, pot fi amintite şi legăturile lor cu strămoşii şefi de trib şi cu elemente din mediul în care trăiesc, cum ar fi muntele, portul sau râul. Pe măsură ce cresc, copiii maori pot să afle mai multe despre *whakapapa,* genealogia lor până la strămoşii din urmă cu două sau trei generaţii, dacă nu chiar strămoşii care au întemeiat tribul.

în unele cazuri, în prezent excepţionale, pot să înveţe despre legăturile lor cu strămoşii din timpuri străvechi care au călătorit şi au ajuns în Aotearoa, Noua Zeelandă, vâslind în canoe, cu vreo 1.000 de ani în urmă. Copiii din cultura Maori crescuţi în acest mediu aud şi învaţă de asemenea

o gamă vastă de discursuri, întâmpinări, binecuvântări şi rugăciuni, toate cu reguli speciale de recitare, mai ales contextele *marae* (curtea unde se oficiază ceremoniile şi locul ancestral de rugăciuni).[5]

Mai există şi alte exemple de culturi cu puternice tradiţii orale, trecute şi prezente: anumite culturi africane, culturile indigene din America, cele indigene australiene, culturile indiene şi cele sud-americane.[6] Aceste culturi diferă tocmai prin formele de naraţiune şi prin măsura în care este încurajată elaborarea întâmplărilor. Totuşi, aceste culturi au în comun aceeaşi pasiune pentru povestit, şi toate folosesc poveştile pentru a-i distra pe ceilalţi şi a le reaminti tuturor de unde au venit. După cum ne-a mărturisit un copil de 6 ani din tribul indigenilor brunka din Costa Rica, „mâncăm şi ne ducem la culcare, stingem luminile şi pe urmă ne spun o poveste”[7].

în multe culturi, să le spui poveşti copiilor serveşte unui alt scop important, diferit de acela de a-i învăţa despre neamul din care se trag şi originile metafizice. De pildă, în anumite familii din China, părinţii spun poveşti elaborate despre purtările urâte din trecut ale copiilor lor, cu scopul de a-i ajuta pe aceştia să-şi corecteze comportamentul pe viitor.[8] Acest gen de poveşti moralizatoare corespunde cu valorile confucianiste, cum ar fi respectul faţă de bătrâni. Părinţii din comunităţile indigene din America Latină ating un ţel asemănător, determinându-i pe copii să se poarte bine prin relatarea poveştilor închipuite. De pildă, o legendă orală vie pe care părinţii din tribul Brunka din Costa Rica o spun copiilor lor vorbeşte de-spre Llorona, o femeie care îşi jeleşte copiii înecaţi într-un râu, pe care ea

acum îl bântuie.[9] Părinţii spun această poveste într-o încercare evidentă de a-i speria pe copii ca să nu iasă singuri afară, în întuneric, când Llorona ar putea să-i răpească. Poate că această poveste îi avertizează pe copii şi despre pericolele care te pasc dacă te apropii de râuri sau lacuri.

Poveştile ca lecţii moralizatoare pot părea stranii, chiar dăunătoare din punctul de vedere al clasei de mijloc occidentale. Cei mai mulţi părinţi din această clasă socială nu vor să pună accentul prea mult pe purtările urâte ale copilului. în schimb, se ocupă de comportamentul nedorit atunci când el survine, după care preferă să-l treacă sub tăcere. Pentru cei din culturile occidentale, dacă pomeneşti o faptă rea a copilului după ce acesta şi-a primit deja pedeapsa pentru purtare e dovadă că „scormoneşti răni vechi” şi că stilul tău de parenting are carenţe. De asemenea, părinţii occidentali nu recurg la poveşti de groază născocite ca să-şi sperie copiii şi să-i ţină în siguranţă. Ei preferă să le relateze copiilor întâmplări reale ca să ilustreze pericolele care îi pasc, dar au grijă să dozeze imaginile de teamă să nu-şi traumatizeze copiii şi să le provoace coşmaruri. De exemplu, copiii mei, Ben şi Dylan, petrec mult timp în preajma râurilor (şi chiar în râurile) din Noua Zeelandă. Tatăl lor este ghid profesionist de pescuit, şi de aceea e vital ca el să-i înveţe despre măsurile de siguranţă atunci când intră în apă. Pe lângă lecţiile de înot în care am investit şi obişnuitele predici şi mustrări la care i-am supus, am observat că le spusesem în repetate rânduri o poveste din copilăria mea, despre două surori, colege cu mine în şcoala primară, care s-au înecat în râul căruia i se zicea pe bună dreptate Devil’s River, Râul Diavolului, din sudul Texasului. Fetele erau în barcă împreună cu tatăl lor, dar

barca a fost răsturnată de curent, şi el n-a mai putut să le salveze. încă îmi mai aduc aminte şocul pe care l-am resimţit când s-a anunţat la şcoală, într-o dimineaţă mohorâtă de luni. Acest episod tragic a avut un impact puternic asupra mea cu privire la imprevizibilitatea râurilor, iar acum transmit mai departe copiilor mei această poveste moralizatoare.

Desigur, cultura occidentală are propriile versiuni de poveşti moralizatoare. în tradiţia iudeo-creştină, li se spun copiilor pilde din Biblie cu acelaşi scop moralizator; generaţiile trecute recurgeau adeseori la fabulele lui Esop pentru a transmite învăţăturile morale. Pentru tinerii de astăzi, morala vine sub forma celor mai importante filme pentru copii de la Hollywood. De pildă, în filmul de desene animate *în căutarea lui Nemo,* morala este să stai pe lângă părinţii tăi, chiar dacă iubirea lor ţi se pare sufocantă uneori. în *Shrek,* copiilor li se spune să privească dincolo de aparenţe ca să găsească frumuseţea şi fericirea. Iar din *Rango* copiii află despre etica folosirii în comun a resurselor limitate.

Aceste poveşti atât de felurite, precum şi modurile în care sunt relatate nu sunt intrinsec bune sau rele pentru copii. Ele există pentru că au o anumită funcţie în cadrul culturii respective. Părinţii din varii culturi pot urmări obiective total diferite în privinţa copiilor lor. în cultura portoricană, de pildă, părinţii preţuiesc respectul *(respeto)* şi purtarea cuviincioasă, pe când părinţii englezi din clasa de mijloc speră ca odraslele lor să dobândească încredere în forţele proprii şi să gândească creativ.[10] Aceste obiective diverse în creşterea copilului influenţează atât genurile poveştilor pe care părinţii le relatează copiilor lor, cât şi modul în care sunt relatate. Părinţii din

culturile care pun accentul pe ascultare şi pe respectul faţă de bătrâni sunt înclinaţi, atunci când istorisesc poveşti, să adopte abordarea de tipul „stai cuminte şi ascultă”. Părinţii din culturile care pun preţ pe gândirea independentă şi creativă preferă în schimb stilul de tipul „oferă şi primeşte” atunci când povestesc: în aceste familii, contribuţiile copiilor sunt puse în valoare şi dezvoltate încă de la vârste fragede. în culturile clasei de mijloc din Vest, acest stil de a povesti este cel mai evident asociat cu beneficii în dezvoltarea copiilor, aşadar este stilul principal pe care îl voi analiza în această carte. Totuşi, voi vorbi şi despre stilurile de a povesti din alte culturi, măcar ca o variaţie amuzantă la stilul nostru obişnuit.

Atenţie însă: o constatare foarte importantă care se desprinde din cercetarea privind lectura şi povestitul alături de copii este aceea că avantajele dobândite depind de bucuria de a conversa, de plăcerea de a citi o carte. Cu alte cuvinte, istorisirile părinţilor şi lecturile cu copilul pot să aibă impact numai dacă acesta este interesat să asculte povestea. Copiilor le plac unele poveşti sau cărţi mai mult decât altele, aşadar este esenţial ca părinţii să întreţină interesul copilului în timpul conversaţiei sau al citirii poveştii. Atunci când devenim conştienţi că simpla conversaţie despre experienţele cotidiene poate aduce la fel de multe avantaje precum cititul cărţilor, putem să ne liniştim şi să încetăm să le mai băgăm pe gât copiilor cărţi pe care ar trebui să le îndrăgească, dar care lor pur şi simplu nu le plac. Câţi avem curajul să recunoaştem că nu ne-a făcut plăcere să citim *Război şi pace* – ba poate nici n-am terminat-o vreodată!

Câteva observaţii practice

în primele cinci capitole ale acestei cărţi, voi vorbi despre impactul cărţilor şi al poveştilor spuse în familie asupra copiilor de diverse vârste. Voi începe cu perioada antepreşcolară, nu cu prima copilărie, deoarece atunci încep copiii să vorbească, şi tot atunci aceste metode de împărtăşire a poveştilor sunt cele mai eficiente şi mai uşor de pus în practică. Bineînţeles, cu cât ai vorbit şi ai interacţionat mai mult cu bebeluşul tău încă din primele zile de viaţă, cu atât devin mai eficiente poveştile la vârsta antepreşcolară. Voi demonstra cât de important e pentru dezvoltarea limbajului antepreşcolarilor să povestim împreună cu ei: efectele se vor vădi rapid în avantajele în plan social şi emoţional de care se vor bucura copiii la vârsta preşcolară. Pentru copiii mai mari şi pre adolescenţi, aptitudinile de comunicare orală îmbunătăţesc de asemenea capacitatea de studiu şi performanţele şcolare. De altminteri, părinţii care împărtăşesc poveşti despre experienţele pozitive şi negative ale copiilor îi ajută pe aceştia să-şi dezvolte mai târziu un respect de sine solid. Familiile în care se spun poveşti vor creşte adolescenţi capabili să facă faţă dificultăţilor vieţii, dobândind un simt al identităţii mai

3 5 ' 3 3

bine definit.

Nu în ultimul rând, cea mai bună tehnică de împărtăşire a poveştilor ţine cont de nivelul de exprimare al fiecărui copil în parte, de capacităţile sale de a înţelege şi de a spune poveşti. în fiecare dintre primele cinci capitole, vom vorbi despre procesul de dezvoltare a capacităţilor de înţelegere a poveştilor pentru fiecare categorie de vârstă. Am inclus paragrafe din poveşti adevărate

pe care mi le-au relatat copiii din studiile realizate de mine. într-unul dintre acestea, realizat în Noua Zeelandă, am urmărit, împreună cu studenţii mei, procesul narării şi al dezvoltării limbajului la peste 50 de copii, începând de la vârsta antepreşcolară până în anii adolescenţei. Anna, Charlie şi Tia sunt pseudonimele a trei copii din acest studiu ale căror poveşti exemplifică dezvoltarea capacităţilor de exprimare de la vârsta antepreşcolară până înspre adolescenţă şi ai căror părinţi ilustrează tehnicile pozitive de împărtăşire a poveştilor pe care aş vrea să le prezint aici.

Când au participat la acest studiu, Anna, Charlie şi Tia erau nişte copii de vârstă mică, vorbăreţi şi entuziaşti. Acum, când au 16 ani, toţi trei sunt adolescenţi bine integraţi, plini de vioiciune şi harnici, se descurcă bine la învăţătură, sunt interesaţi, pe lângă şcoală, şi de muzică, activităţi culturale şi sport, se bucură de relaţii strânse cu familia şi de prietenii sănătoase. Anna şi Charlie vin fiecare din familii cu doi părinţi şi mai au încă un frate sau o soră (Anna are un frate mai mare, Nick, iar Charlie are o soră mai mică, Jessica). Părinţii Annei au amândoi studii universitare şi sunt profesionişti în domeniu, în vreme ce părinţii lui Charlie au studii în domeniul tehnic şi lucrează în sectorul serviciilor. Tia a întâmpinat mai multe schimbări şi provocări în viaţa ei decât Anna sau Charlie, cel puţin la prima vedere. Părinţii ei, amândoi cu studii liceale, s-au despărţit îndată ce ea a intrat la şcoală. La 9 ani s-a mutat în Australia cu mama ei, cu tatăl vitreg şi cu fratele mai mic, Paul. Familia ei s-a întors în Noua Zeelandă pentru ca ea să înceapă liceul. în ciuda evenimentelor mult mai complicate cu care s-a confruntat Tia, firea ei optimistă răzbate în toate poveştile pe care le istoriseşte despre viaţa

ei.

împreună cu studenţii şi colegii mei, am mai întreprins numeroase alte cercetări despre lectura în familie şi despre legătura strânsă dintre împărtăşirea poveştilor şi dezvoltarea limbajului la copii, a identităţii de sine, precum şi dezvoltarea emoţională. Am inclus fragmente din poveştile copiilor din celelalte studii pentru a demonstra principalele idei referitoare la dezvoltarea capacităţilor de exprimare ale copiilor şi la stilurile părinţilor lor de a povesti, folosind din nou pseudonime pentru a proteja identitatea protagoniştilor.

Cu scopul de a sprijini dezvoltarea copilului, la sfârşitul fiecărui capitol dintre primele cinci vei găsi cele mai importante tipuri de lectură şi de istorisire a poveştilor în familie, pentru fiecare grupă de vârstă, aşa cum au reieşit din cele mai recente concluzii ale cercetării. Este în regulă dacă sari până la capitolul privitor la vârsta actuală a copilului tău, dar îţi sugerez să citeşti şi capitolele învecinate, referitoare la copiii un pic mai mici sau un pic mai mari. Copiii îşi dezvoltă în ritmuri diferite aptitudinile pentru povestit. Mai ales dacă ai un preadolescent mai mare (cu vârsta între 10 şi 12 ani), sfatul meu insistent e să citeşti atât capitolul dedicat adolescenţilor (Capitolul 5), cât şi capitolul despre preadolescenţi (Capitolul 4). în ziua de azi, mulţi preadolescenţi mai mari au intrat deja la pubertate şi se vor purta (şi vor povesti) mai degrabă ca nişte adolescenţi. Vei şti că ai nimerit capitolul potrivit dacă poveştile din exemple seamănă cu cele ale copilului tău.

Contează în acest context dacă ai băiat sau fată? Ori dacă eşti tată sau mamă? Când am început să studiez povestitul în familie pentru prima dată, în Atlanta anilor '90, în timpul

cercetărilor pentru doctorat de la Emory University, şi eu, şi îndrumătoarea mea, Robyn Fivush, am fost surprinse iniţial să descoperim că mamele şi taţii spuneau în mod sistematic poveşti mai expresive şi mai amănunţite fiicelor lor decât fiilor, iar la rândul lor, fetele făceau relatări mai nuanţate şi mai amănunţite decât băieţii.[11] De ce mai există în prezent diferenţe între conversaţiile pe care părinţii le au cu fetele şi cele purtate cu băieţii lor? Această deosebire în funcţie de sex s-a dovedit a fi mai puţin evidentă atunci când am făcut o cercetare asemănătoare în Noua Zeelandă, în definitiv prima ţară din lume care a acordat femeilor drept de vot. Cu toate acestea, diferenţele dintre istorisirile băieţilor şi cele ale fetelor se manifestau chiar şi în Noua Zeelandă cea egalitaristă.[12] Mesajul pe care vreau să-l transmit părinţilor de băieţi este să persevereze în eforturile lor de a spune poveşti, chiar dacă nu e mereu uşor. Ştiu asta din propria-mi experienţă cu băieţii mei şi din mărturiile covârşitoare ale experimentului. Când i-am instruit pe părinţi să le spună poveşti mai elaborate fiilor lor, băieţii s-au bucurat în aceeaşi măsură ca şi fetele de avantajele acestei expresivităţi.[13]

Este limpede că băieţii învaţă în cele din urmă căi mai complexe de a se exprima, căci mulţi dintre ei cresc şi devin taţii care istorisesc la rândul lor poveşti elaborate alături de copiii lor. Totuşi, s-ar putea ca băieţii să aibă nevoie de un pic mai mult ajutor din partea părinţilor ca să poată face relatări mai nuanţate la vârste mai fragede. Pretutindeni în lume, băieţii sunt în urma fetelor în ceea ce priveşte competenţele de lectură.[14] Deoarece ştim că lectura se bazează pe aptitudini orale temeinice, o explicaţie pentru această diferenţă rezidă în avantajul lingvistic

timpuriu de care se bucură fetele şi în conversaţiile mai expresive purtate de părinţi cu acestea decât cu fiii. Poveştile oferă posibilitatea de a consolida dezvoltarea limbajului la băieţi, precum şi simţul lor de apartenenţă. Dacă fiul tău încă nu îndrăgeşte cărţile, atunci prin intermediul conversaţiilor şi prin împărtăşirea poveştilor în familie îi poţi consolida aptitudinile lingvistice, care, la rându-le, îl vor încuraja să citească mai mult.

Copiii cu aptitudini de exprimare mai puţin dezvoltate, precum şi aceia cu deficit de atenţie vor avea şi ei nevoie de un pic mai mult ajutor ca să poată relata o istorisire. Am dedicat Capitolul 6 acestor diferenţe specifice în capacităţile de a povesti ale copiilor. în acest capitol te voi ajuta să adaptezi tehnicile obişnuite de împărtăşire a poveştilor pentru copiii din toate tipurile de familii şi culturi. Subliniez, bineînţeles, în acest capitol şi importanţa poveştilor spuse de bunici. După părerea mea, bunicii sunt o sursă minunată şi adeseori nevalorificată de poveşti în familie. Putem să luăm aminte la numeroasele culturi cu tradiţii bogate într-ale povestitului şi să găsim căi prin care să încurajăm bunicii să împărtăşească mai multe poveşti cu noi, cu copiii lor adulţi deja, precum şi cu nepoţii lor.

în Capitolul 7 vei găsi numeroase sfaturi practice despre momentele şi locurile propice pentru a povesti astfel încât experienţa să nu fie întreruptă. Ideea este să devii un povestitor mai maleabil şi mai grijuliu, dar să ţii cont întotdeauna de interesele şi abilităţile copilului tău.

În Capitolul 8 am prezentat concluzia mea, şi anume că părinţii pot spune în continuare poveşti alături de copiii lor chiar şi când aceştia vor fi devenit mari şi vor fi având la rândul lor copii. La

urma urmei, procesul de învăţare nu se termină nicicând cu adevărat.

Tehnici de a povesti care chiar funcţionează

Vei observa pe parcursul cărţii că fac distincţia între recomandările care sunt susţinute temeinic de cercetări şi acelea care sunt, după cum le numesc eu, „probate de părinţi” în ceea ce e poate cel mai necruţător laborator din câte există. Sunt mama a doi copii şi sunt şi om de ştiinţă, iar unele dintre tehnicile de împărtăşire a poveştilor pe care le voi creiona aici au fost dezvoltate chiar de mine alături de copiii mei sau mi-au fost aduse la cunoştinţă de alţi părinţi. Doresc să le pun la dispoziţie şi altor părinţi aceste „trucuri” verificate deja de cei aflaţi în căutarea unor tehnici practice de a povesti. M-aş bucura să folosească şi alţi colegi cercetători datele furnizate, şi trag nădejde că vor supune aceste idei unui studiu riguros. Pe tot parcursul cărţii, am încercat să mă feresc de jargonul tehnic, dar am subliniat câţiva termeni tehnici în text şi i- am definit mai pe larg în glosar.

Şi, dacă tot am vorbit despre detaliile tehnice, cercetările pe care le-am ales să apară în carte sunt de cea mai bună calitate. Probabil se cunoaşte deja diferenţa dintre modelele de cercetare corelaţională şi cele experimentale, la fel şi concluziile pe care le putem extrage din fiecare.

Studiile corelaţionale surprind tiparele care se petrec firesc între părinţi şi copii, fie într-un anumit moment în timp, fie de-a lungul unor luni sau chiar ani. Să pornim cu un exemplu simplu de corelaţie: observăm că cei care iau micul dejun

înregistrează mai multe rezultate bune la şcoală. Suntem tentaţi să afirmăm că masa de dimineaţă *determină* copiii să obţină reuşite mai însemnate. Dar în cazul unui model corelaţional sunt posibile multe alte interpretări. Copiii care iau micul dejun în fiecare zi pot fi de asemenea mai cooperanţi în alte privinţe, iar această trăsătură îi poate ajuta să înveţe mai uşor de la profesorii lor. Părinţii care au grijă să le dea copiilor micul dejun probabil că dispun de mai multe resurse în general, folosindu-le eventual pentru meditaţii şi sprijin special care să asigure rezultate şcolare foarte bune. Sau poate că părinţii care asigură micul dejun în fiecare zi cu regularitate sunt mai educaţi ei înşişi, iar nivelul lor înalt de educaţie denotă că au aşteptări academice mai mari de la copiii lor, fiind capabili să-i ajute într-un mod mai eficient la teme. Când avem de-a face cu un model corelaţional, este important să luăm în considerare cât mai multe interpretări cu putinţă. Dacă punem la socoteală nivelul de educaţie al părinţilor şi veniturile familiei, precum şi trăsăturile personale ale copiilor la începutul studiului nostru, şi tot rezultă că masa de dimineaţă are legătură cu reuşitele lor şcolare, atunci putem spune cu ceva mai multă încredere că micul dejun joacă un anumit rol în reuşitele academice ale copiilor.

Dar, chiar şi în cazul celui mai atent conceput studiu corelaţional, tot nu putem susţine că micul dejun luat de copil este *cauza* performanţelor sale mai bune la şcoală. Pentru o atare afirmaţie, ar fi necesar să concepem un studiu experimental în care să îmbunătăţim în mod voit obişnuinţele de mic dejun ale unor copii, în vreme ce pe alţii i-am lăsa să aleagă dacă mănâncă sau nu de dimineaţă, aşa cum ar fi procedat de regulă. Primul grup de copii ar face parte din grupul „experimental”. în

psihologia dezvoltării, acest grup de copii şi părinţii lor ar fi ajutaţi să-şi îmbunătăţească obişnuinţele de mic dejun. Celălalt grup de copii s-ar numi grup-martor sau grup „de control”. Astfel am măsura toate performanţele academice ale copiilor înainte şi după ce am oferi sprijin cu privire la micul dejun grupului experimental; am mai măsura, de asemenea, capacitatea de cooperare a tuturor copiilor, nivelul de studii al părinţilor şi resursele familiei, pentru a ne asigura că cele două grupuri de copii se aseamănă în aceste privinţe. DACĂ membrii grupului experimental îşi îmbunătăţesc performanţele şcolare după ce au urmat regimul special de mic dejun, prin comparaţie cu copiii din grupul care a luat micul dejun ca de obicei, şi DACA cele două grupuri de copii şi părinţii lor au început studiul având similitudini în toate celelalte privinţe, abia APOI putem susţine că programul nostru privitor la micul dejun a contribuit într-adevăr la îmbunătăţirea performanţelor şcolare ale copiilor.

Studiile experimentale sunt considerate a fi „modelul standard” în cercetare, deoarece numai printr-un studiu experimental putem să susţinem cauzalitatea. Nu înseamnă totuşi că studiile corelaţionale sunt lipsite de orice valoare. Mai mult chiar, studiile corelaţionale valorează greutatea lor în aur (şi presupun mult timp investit şi multă trudă), căci fără ele n-am şti care tehnici sunt cele mai promiţătoare în dezvoltarea copiilor. De pildă, suntem înclinaţi să credem că o tehnică la care pot recurge părinţii atunci când le citesc copiilor din cărţile ilustrate este benefică pentru dezvoltarea limbajului acestora, dar, fără o dovadă clară în acest sens, este posibil să irosim timpul părinţilor şi al copiilor încercând o tehnică absolut nefuncţională sau pe care e foarte puţin

probabil ca părinţii s-o folosească în realitate. Mai rău, putem încerca din neatenţie o tehnică prin care s-ar putea încetini dezvoltarea lingvistică a copiilor sau în urma căreia aceştia să piardă cu totul dorinţa de a mai citi.

Chiar şi când încercăm o tehnică experimentală care se dovedeşte că funcţionează, adeseori e nevoie să ne întoarcem la studiile corelaţionale ca să ne dăm seama DE CE anume funcţionează şi pentru cine. O cercetare calitativă riguroasă, în care intervievăm direct părinţii cu privire la modul în care citesc şi la motivaţia de a le spune poveşti copiilor lor, ne aduce noi date pentru înţelegerea fenomenului. Cu aceste cunoştinţe putem să încercăm tehnici noi de lectură împreună cu părinţii şi copiii din diferite culturi, cu diferite niveluri de cunoaştere a limbii şi cu personalităţi diferite, ca să ne facem o idee mai clară cu privire la tehnicile cele mai folositoare pentru copii.[15]

Nici nu mai încape discuţie că avem nevoie *deopotrivă* de dovezi corelaţionale şi experimentale de cea mai bună calitate ca să căpătăm o imagine de ansamblu corectă asupra nivelului de dezvoltare al copiilor şi ca să ştim cum putem îmbunătăţi dezvoltarea acestora. Pe parcursul acestei cărţi, voi arăta când anume vorbim despre modelul standard în cercetare, precum şi punctele mai puţin concludente în ciclul cunoaşterii. Subliniez încă de pe acum că avem dovezi foarte întemeiate şi concludente cu privire la metodele cele mai potrivite de a conversa şi de a le citi copiilor mici din familiile monolingve în care se vorbeşte doar engleza. Baza cercetărilor în cazul copiilor bilingvi, de vârstă ceva mai mare şi adolescenţi, este încă în plină dezvoltare. Totuşi, avem deja câteva idei valoroase cu privire la căile cele mai potrivite prin care poţi împărtăşi poveşti

cu copiii mai mari şi cu adolescenţii. Sunt trucuri pe care le prezint aici tocmai datorită rolului important pe care cred eu că vor dovedi că-l joacă poveştile în ocrotirea adolescenţilor faţă de anumite riscuri şi pericole cu care se confruntă în societatea actuală. Dacă reuşim să consolidăm miezul identităţii copiilor noştri şi să-i sprijinim să înveţe să vorbească cu ceilalţi despre reuşitele şi problemele lor, atunci sunt toate sansele ca la adolescentă să dea dovadă de rezistentă în fata variilor încercări.

J J

După cum spune o vorbă înţeleaptă amerindiană:

Spune-mi un lucru, şi am să învăţ.

Spune-mi un adevăr, şi am să cred.

Dar spune-mi o poveste, şi aceasta va dăinui mereu în inima mea.

Spor la povestit!

1. În limba autohtonilor, *mihi* desemnează formulele de întâmpinare, salut şi expresia mulţumirii (n. tr.).

ROLUL POVEŞTILOR ÎN DEZVOLTAREA COPILULUI DE VÂRSTĂ ANTEPRESCOLARĂ: 1-3 ANI

> *Oricare dintre noi, la orice vârstă, este în stare să-şi spună povestea cu deplin temei.* —E.L. DOCTOROW

Două dintre abilităţile elementare pe care copiii mici trebuie să le stăpânească sunt mersul şi vorbitul, şi nu neapărat în această ordine. Poveştile nu au însemnătate pentru dezvoltarea fizică a copiilor, deşi plimbările cu copilul pot fi excelente prilejuri de a conversa nestingherit (v. Capitolul 7). în schimb, poveştile au o importanţă crucială în dezvoltarea limbajului între 1 şi 3 ani, fie că vorbim despre poveşti din cărţi sau cele legate de experienţele de zi cu zi.

Durata reală de timp petrecută în conversaţiile cu copilul de l-3 ani este un indicator extraordinar de relevant pentru dezvoltarea limbajului lor. Iar *modul* în care le vorbim copiilor contează în aceeaşi măsură ca şi cantitatea. Părinţii care folosesc un lexic variat şi diferite timpuri verbale au copii cu aptitudini lingvistice mai bune, dincolo de timpul efectiv pe care-l petrec vorbind cu ei.[1] Şi nu numai ceea ce *spun* părinţii copiilor pune bazele limbajului acestora. Poţi impulsiona aptitudinile de exprimare ale copilului menţionând ceea ce *faci* pe măsură ce-i vorbeşti. Când un adult se concentrează pe lucrurile observate de

copii înainte să le numească, aceştia învaţă cuvinte noi din discursul părinţilor într-un ritm mult mai alert? Acest fenomen se numeşte *atenţie comună sau împărtăşită.* Imaginează-ţi un triunghi invizibil între privirea ta, privirea copilului tău şi un obiect. Când părintele se uită să verifice în ce direcţie priveşte copilul, apoi numeşte obiectul în direcţia căruia acesta se uită în momentul respectiv, copilului îi este mult mai uşor să-i atribuie o denumire obiectului şi să şi-l amintească. în schimb, dacă părintele ar încerca să-l determine pe copil să-şi mute atenţia către un alt obiect din afara centrului său obişnuit de interes, apoi să denumească acel obiect, noul cuvânt nu ar mai avea şanse să rămână în memoria lui.

Deşi toate discuţiile având aceste caracteristici speciale – lexic variat, o structurare a propoziţiei care depăşeşte abilităţile obişnuite ale copilului şi atenţia împărtăşită – vor îmbogăţi vocabularul copiilor, poveştile reprezintă o cale deosebit de importantă pentru aceştia ca să-şi însuşească limba. Un motiv pentru care poveştile sunt speciale este că părinţii folosesc un discurs mai elaborat atunci când citesc sau când spun poveşti decât atunci când vorbesc despre întâmplări din momentul respectiv. Discursul părinţilor atunci când citesc din cărţi este mai complex şi îmbogăţit cu lexic nou prin comparaţie cu modul în care vorbesc în timpul jocurilor cu copiii sau al activităţilor curente precum hrănitul, îmbrăcatul şi îmbăiatul.[3] Când părinţilor li se arată cum anume pot deveni mai eficiente lecturile împreună cu antepreşcolarii lor, cititul poveştilor din cărţi aduce beneficii şi mai mari în dezvoltarea aptitudinilor de exprimare ale copiilor.[4]

Limbajul copilului este esenţial pentru aproape

fiecare aspect al gândirii sale, chiar pentru dezvoltarea sa socială şi emoţională. Pe parcursul primilor ani de viaţă îşi formează conceptele primare despre lume, dar apariţia acelor prime cuvinte schimbă fundamental modul în care gândeşte. în cele din urmă, aproape toate gândurile, amintirile şi închipuirile unui copil – viaţa sa lăuntrică – se filtrează prin intermediul limbii.[5] Aptitudinile lingvistice temeinice duc mai târziu la deprinderi temeinice de lectură, mai ales în ceea ce priveşte capacitatea de a înţelege textul citit.[6] Odată cu începerea şcolii, limbajul devine mediul prin care copilul studiază practic toate disciplinele, chiar şi matematica. încearcă să rezolvi probleme de matematică într-o limbă străină şi vei înţelege măsura în care limbajul impregnează fiecare aspect al gândirii. Atunci când povesteşti alături de antepreşcolarul tău, îl ajuţi să-şi dezvolte aptitudinile de limbaj şi, mai ales, vocabularul, şi de aceea poveştile înseamnă mai mult decât o modalitate plăcută de a-ţi petrece timpul cu copilul – deşi înseamnă şi asta.

Mai mult chiar decât sprijinul pe care-l aduce în dezvoltarea limbajului copilului, aflăm abia acum că faptul de a povesti împreună cu el contribuie şi la cultivarea aptitudinilor sale sociale şi emoţionale. Chiar şi la vârste fragede, limbajul este important în legarea prieteniilor. Prietenii pe care şi-i fac antepreşcolarii poate că nu sunt de durată, dar fără îndoială procesul este esenţial în dobândirea unor abilităţi sociale, cum ar fi abilitatea de a împărţi lucruri cu ceilalţi şi de a se adapta la cei din jur. Pe măsură ce cresc, comunicarea este esenţială pentru copii în construirea şi întreţinerea relaţiilor cu ceilalţi.[7]

Antepreşcolarii cu aptitudini de limbaj mai bune sunt de asemenea mai capabili să-şi exprime

în cuvinte trăirile puternice, lucru care îi poate ajuta să-şi stăpânească acele sentimente şi să-şi dezvolte una dintre cele mai importante aptitudini, aceea de autoreglare.[8] Să luăm exemplul extrem al unui antepreşcolar care muşcă. Am dat cu toţii peste un astfel de copil la locul de j oacă sau la grădiniţă, sau poate chiar avem un asemenea copil. Mulţi antepreşcolari care muşcă şi dau semne de comportament agresiv au aptitudini reduse de *limbaj expresiv.* Nu-şi pot exprima emoţiile verbal, aşa că se fac înţeleşi altfel – şi, s-o spunem pe şleau, chiar obţin o reacţie. învăţarea de către antepreşcolar a cuvintelor prin care să-şi exprime emoţiile încă de la o vârstă fragedă poate să-l ajute să-şi canalizeze mai constructiv toate acele emoţii.

Prima dată, antepreşcolarii încep să vorbească despre dorinţele lor („vreau”, „îmi place”).[9] Comunicarea dorinţelor face mai rapidă trecerea la comunicarea legată de emoţii („speriat”, „supărat”, „trist”), mai întâi ale lor, apoi ale celorlalţi. Câteva luni mai târziu, antepreşcolarii încep de asemenea să vorbească despre gândurile şi credinţele lor şi ale celorlalţi, folosind cuvinte precum „cred” şi „am nevoie”. Acest arsenal de termeni legaţi de *stările psihologice* este fundamental pentru felul în care copiii se vor raporta la sine şi la ceilalţi, punând bazele comunicării eficiente cu cei din jur de mai târziu şi în general ale relaţionării cu ei. Dat fiind caracterul abstract al acestor stări psihologice, este remarcabil că micuţii sunt capabili să înţeleagă asemenea concepte.[10]

încă o dată, s-a dovedit că e foarte important să povesteşti împreună cu copiii deoarece ei pot afla astfel mai multe despre stările psihologice şi emoţionale, atât ale lor, cât şi ale celorlalţi. Voi

prezenta aici câteva tehnici de impulsionare a aptitudinilor lingvistice şi sociale ale antepreşcolarului prin intermediul poveştilor, dar mai întâi vreau să-ţi faci o idee mai amplă despre modul în care se raportează antepreşcolarii la identitatea de sine şi la procesul de narare. Vei putea apoi să adaptezi aceste tehnici la nivelul de înţelegere al copilului ca să le sporeşti eficienţa. Tabelul 1.2, „Etapele de dezvoltare ale antepreşcolarului”, de la sfârşitul acestui capitol, va reda trăsăturile principale ale majorităţii antepreşcolarilor în ceea ce priveşte dezvoltarea limbajului, dezvoltarea cognitivă, socială, emoţională şi fizică, precum şi motivele pentru care dezvoltarea în aceste direcţii e importantă în procesul de narare şi de înţelegere a poveştii. Ţine minte că vârsta la care antepreşcolarii ating diverse jaloane variază. Anumiţi antepreşcolari vorbesc înainte să meargă, alţii aleargă înainte să lege o
propoziţie. Aproape fără excepţie, aceste variaţii sunt perfect normale. Dacă te îngrijorează la un moment dat ritmul de dezvoltare al copilului tău, cere-i sfatul pediatrului.

Poveştile pe care le înţeleg şi le istorisesc antepreşcolarii

POVESTI DIN CĂRŢI

Contribuţiile antepreşcolarilor la lectura din cărţile tradiţionale cu poveşti sunt limitate. Dacă încerci să-i citeşti o carte de poveşti unui antepreşcolar fără să-i pui vreo întrebare, acesta va vorbi foarte puţin spre deloc.[11] Cel mai probabil, îşi va pierde total interesul, va pleca sau va ţopăi pe canapea. Majoritatea antepreşcolarilor

nu au încă puterea de concentrare necesară pentru a asculta o poveste dacă le-o citeşti fără oprire, şi nici nu înţeleg firul poveştii fără ajutor din partea ta. Antepreşcolarii nu se împacă deloc cu monologurile, cu excepţia cazurilor în care monologul le aparţine! Totuşi, antepreşcolarii *pot* să devină implicaţi în lectura cărţii de poveşti dacă eşti deosebit de interactiv. lar cu cât veţi citi împreună mai des, cu atât va creşte interesul antepreşcolarului pentru lectură.[12] Ceva mai târziu voi prezenta toate tehnicile de care ai nevoie astfel încât cititul cărţilor de poveşti să devină cât mai eficient cu putinţă, iar copilul tău să-şi însuşească limbajul.

POVESTI DESPRE EXPERIENŢELE PERSONALE

Spre deosebire de contribuţiile lor limitate în poveşti cu privire la personajele dintr-o carte, antepreşcolarii adoră să spună poveşti despre ei înşişi. Pentru un antepreşcolar, propria persoană chiar e buricul pământului. Lingvista Jacqueline Sachs a documentat primele încercări ale fiicei ei, Naomi, de a vorbi despre experienţele sale.[13] De la vârsta de un an, un an şi

jumătate, până la 2 ani, „poveştile” lui Naomi erau despre evenimente pe care tocmai le încheiase *(am făcut; am aruncat).* Nu întâmplător, e vorba despre aceeaşi vârstă la care antepreşcolarii încep să se refere la ei înşişi cu numele lor şi folosind pronumele *eu, mie, pe mine* sau, cel mai simpatic, „alu meu” şi să combine cuvintele în propoziţii simple (v. „Etapele de dezvoltare ale antepreşcolarului”).[14] între 2 şi 3 ani, Naomi a început să vorbească despre experienţele ei trecute într-un mod mai complex *(Am jucat jucării cu Kimberly; Dimineaţă ieri am făcut un tigru).*

Şi eu am ţinut un jurnal cu primele cuvinte ale fiului meu Benjamin despre experienţele lui personale din trecut?[5] La fel ca Naomi, Benjamin a început să vorbească despre trecut în jurul vârstei de un an, un an şi jumătate, spunând „Uuuu-ciu-ciu” pe când treceam pe un pod unde cu o zi în urmă văzuserăm un tren. Ca mulţi alţi băieţei, lui Benjamin i-au plăcut mult trenurile, ceea ce cu siguranţă a contribuit la reamintirea şi la comunicarea acestui eveniment anume. Aluzia lui Benjamin la trenul de cu o zi înainte ne permite să presupunem că vorbea despre o amintire a trenului, cu alte cuvinte, avea în minte o imagine a trenului. Această dezvoltare reprezintă un progres important în gândirea copiilor?[6] De acum înainte, copilul tău este capabil să gândească şi să vorbească despre lucruri care nu se află în imediata lui apropiere, punctul de pornire pentru gândirea abstractă. Ştim din alte cercetări că şi copiii de doar 6 luni sunt capabili să-şi aducă aminte întâmplări[17], dar, desigur, la vârsta aceea fragedă nu sunt în stare să transpună acele amintiri în cuvinte.

Pe măsură ce li se dezvoltă capacităţile de gândire şi exprimare, copiii încep să spună ceea ce-mi place mie să cred că sunt primele lor poveşti. Acum, aceste poveşti timpurii nu par cine ştie ce la prima vedere, şi există
cercetători care nici nu le-ar numi astfel. Iată în continuare un exemplu care să te ajute să decizi singur în privinţa aceasta.

MÂNĂ. USĂ.
J

Odată, când avea 17 luni, Benjamin s-a îndreptat cu paşi mărunţi către unchiul lui, Steve, care era în camera de zi, şi a spus ceva în vreme ce arăta

cu un deget înspre uşă, având în tot acest timp o expresie chinuită pe faţă. Trebuia să fi ştiut contextul ca să înţelegi ce spune, şi anume că în urmă cu şase zile îi prinsesem din greşeală degetul lui Ben în uşă când am vrut s-o închid. Benjamin împărtăşea acum experienţa aceea dureroasă cu unchiul lui.

Ce anume face ca acele cuvinte precoce să fie considerate o poveste? Sunt de părere că există acolo cel puţin elementele principale ale unei poveşti, deşi majoritatea elementelor se subînţeleg. Şi care sunt elementele de bază ale unei poveşti? Ei bine, ai nevoie de personaje. Personajele principale prezente în mai toate poveştile antepreşcolarilor sunt chiar ei înşişi, element pe care adeseori îl trec sub tăcere. Apoi ai nevoie de o intrigă. Dacă lipsesc acţiunile, atunci ai o scenă sau un stop-cadru, nu o poveste. Se pare că antepreşcolarii se pricep cel mai bine la acţiuni, în poveştile lor şi în viaţa de zi cu zi. Naomi povestea cum făcuse un tigru. în povestea lui Ben, acţiunea fusese exprimată nonverbal, când el i-a arătat degetul unchiului său şi apoi înspre uşă. Şi, în cele din urmă, trebuie să ai un scop al poveştii. De ce anume e ea istorisită? De obicei, pentru antepreşcolari, scopul unei poveşti este să exprime o emoţie pe care o simt cu toată tăria. în cazul lui Ben, a fost amintirea durerii. Emoţiile se exprimă în primele poveşti ale antepreşcolamlui şi, de regulă, e vorba de emoţii negative. în studiul realizat de psihologul Peggy Miller cu privire la copiii unor muncitori din South Baltimore, mai mult de jumătate dintre poveştile spuse de copiii de 2 ani relatau întâmplări negative.[18] Acest tipar va deveni laitmotiv pe parcursul etapelor de dezvoltare a capacităţilor de narare. întâmplările negative pot fi mai

interesante de împărtăşit, ca şi de ascultat, decât poveştile despre evenimente pozitive, şi poate că sunt şi mai terapeutice. Fiecare poveste reuşită are nevoie de emoţie; o poveste reuşită are nevoie de conflict. Scriitorul Robert Olen Butler exprima în cuvinte şi mai potrivite această idee: „Povestea ia naştere atunci când în calea dorinţei se iveşte un obstacol”.

Unele subiecte aduse de antepreşcolari în discuţie din proprie iniţiativă pot fi banale şi lipsite de emoţii, cel puţin din perspectiva unui adult. într-un studiu mai amplu[19], am rugat peste 50 de mame din Noua Zeelandă să consemneze într-un jurnal de fiecare dată când antepreşcolarii lor (cu vârste cuprinse între 2 ani şi 2 ani şi jumătate) aduceau aminte din proprie iniţiativă o întâmplare din trecut. Mamele din studiu s-au conformat acestei cerinţe: când antepreşcolarii lor aveau 2 ani, mamele au consemnat între două şi cinci amintiri pe săptămână. Când antepreşcolarii aveau între 2 şi 2 ani şi jumătate, mamele au declarat între 14 până la 20 de amintiri de copil de-a lungul unei săptămâni. Să remarcăm explozia neaşteptată a relatărilor de amintiri la antepreşcolari în această scurtă perioadă de 6 luni, ceea ce indică progrese majore ale copilului după vârsta de 2 ani în privinţa limbajului şi a abilităţilor de memorare. Această transformare se petrece deoarece amintirile găsesc pârghia limbajului. Totuşi, aproape fără nici o excepţie, întâmplările pe care antepreşcolarii le pomenesc singuri nu sunt foarte interesante pentru adulţi. De pildă, un antepreşcolar a povestit despre cum aruncase două căni cu lapte pe fereastră. Altul a povestit cum văzuse o locomotivă Thomas de jucărie în vitrina unui magazin. Alte întâmplări menţionate de antepreşcolari erau de-a dreptul

amuzante: de pildă, un copil a povestit cum văzuse el câinele familiei muşcându-l pe Homer de fund în serialul *Familia Simpson* (v. Caseta 1.1, despre subiectul controversat al antepreşcolarilor care se uită la televizor). Unele întâmplări au fost ţinute minte, fără îndoială, deoarece copiii fuseseră mustraţi, ca atunci când Jasmine, în vârstă de 2 ani şi jumătate, a spus „Cârlige, nu acadele” când a văzut un cleşte de rufe roz din plastic. îşi aducea aminte de vorbele mamei ei, cu opt luni în urmă, când dusese un cleşte la gură: „cârlige, nu acadele”.

CASETA 1.1. *Câteva observaţii despre antepreşcolari şi timpul petrecut în faţa ecranului*

Mare atentie! Oamenii de stiintă încă nu cunosc efectele televizorului şi ale celorlalte tipuri de ecrane în dezvoltarea creierului antepreşcolarilor. Academia Americană de Pediatrie nu recomandă petrecerea timpului în faţa ecranelor pentru copiii sub 2 ani. Pentru copiii mai mari de 2 ani, AAP recomandă doar doze reduse de programe alese cu grijă.[20] Ştiu prea bine cât de tentant este să-ţi aşezi copilul plin de energie în faţa unui ecran ca să te bucuri de câteva clipe binecuvântate de linişte şi să-ţi bei cafeaua, sau să faci un duş, sau pur şi simplu să mergi la baie (fără însoţitor). Este greu să rezişti tentaţiei, mai ales în faţa exploziei de emisiuni TV şi DVD-uri destinate copiilor mici şi foarte mici. La început erau doar *Teletubbies* şi *Baby Einstein,* dar acum părinţii au un evantai copleşitor de variante, dintre care majoritatea susţin că sunt educative.

Fără nici o îndoială, antepreşcolarilor le plac asemenea emisiuni. Copiii mici şi foarte mici se uită mai des la emisiuni create special pentru ei decât la programele destinate adultilor.[21] Dar

oare învaţă ceva stând în fata unui ecran? Timpul petrecut astfel nu cumva devine dăunător pentru dezvoltarea creierului lor? Acestea sunt întrebările la care părinţii trebuie să primească neapărat un răspuns.

Din fericire, am început să primim răspunsuri la ambele întrebări. Mai întâi, jumătatea plină a paharului: mai mulţi cercetători au efectuat studii experimentale minuţioase cu privire la potenţialele beneficii ale timpului petrecut în faţa ecranului pentru dezvoltarea limbajului la antepreşcolari, precum şi pentru procesul de învăţare. Rezultatele cercetărilor sunt cât se poate de clare, Antepreşcolarii pot învăţa să imite o acţiune preluată de la un model adult de la televizor chiar de la frageda vârstă de 6 luni, iar după vârsta de 2 ani sunt capabili să înveţe cuvinte noi din reclamele emisiunilor TV. Până la 3 ani totuşi, antepreşcolarii nu învaţă la fel de bine în faţa unui dispozitiv cum învaţă din interacţiunea directă cu oamenii, fenomen numit *efectul de deficit datorat suportului video.*[22] Una dintre cauzele acestui deficit se pare că o reprezintă caracterul bidimensional al ecranului. Antepreşcolarii au dificultăţi în a învăţa şi de pe alte suporturi bidimensionale, cum ar fi cărţile ilustrate unde imaginile corespund în mai mică măsură cu realitatea sau cele care le distrag mai tare atenţia, precum cărţile de tip pop-out, cu forme care ies din pagină.[23] Antepreşcolarii mai mici pur şi simplu nu au aptitudinile cognitive ca să transfere în mod eficient ceea ce văd pe ecran în viaţa reală. De asemenea, sunt mai uşor de distras de alte caracteristici standard ale programelor pentru copii, precum cântecele, comentariile din off şi scenele derulate rapid. Când ne referim la dezvoltarea limbajului antepreşcolarilor, aceştia învaţă mai bine tot din interacţiunile directe cu adultii decât din emisiunile TV.[24]

Dacă alegi să-i permiţi antepreşcolarului tău ceva mai mare să se uite cu măsură la televizor, atunci este limpede că unele emisiuni pentru copii sunt mai bune decât altele în ceea ce priveşte posibilul sprijin în dezvoltarea limbajului la copii. Emisiuni de o foarte bună calitate şi interactive precum Arthur, Blues Clues, Clifford, Dora Exploratoarea şi Barney şi prietenii sunt asociate cu un vocabular mai expresiv la antepreşcolari, chiar şi atunci când nu sunt luati în calcul alti factori importanţi precum statutul socioeconomic al familiei.[25] încă se mai dezbate în privinţa răspunsului la a doua întrebare, şi anume în ce mod pot fi afectaţi negativ antepre-şcolarii care petrec timp în faţa ecranului. Din motive etice, nu putem să creştem sistematic expunerea antepreşcolarilor la ecrane şi apoi să urmărim modificările în nivelul de atenţie şi în comportamentul lor. Ştim doar că antepreşcolarii expuşi multă vreme ecranului au probleme cu controlul atenţiei trei-cinci ani mai târziu. E valabil totuşi numai în cazul expunerii la programele destinate adulţilor sau la emisiuni pentru copii şi filme create cu scopul să distreze, nu să educe (de pildă, Rugrats [Aventuri în patru labe], The Lion King [Regele Leu], Power Rangers). Cantitatea de emisiuni educativepentru copiila care se uită antepreşcolarii NUeste asociată cu dificultăţile în atenţie apărute mai târziu.[26] Studiile acestea au grijă să ia în considerare şi alţi factori care sunt legaţi de perioadele mari detimppetrecut în faţa ecranului, precum venitul familiei, nivelurile de educaţie, chiar şi depresia maternă şi conflictele dintre părinţi.

Având în vedere frecvenţa actuală de expunere

la tot felul de dispozitive în cazul majorităţii antepreşcolarilor din ţările dezvoltate, aceste descoperiri ar trebui să-i determine pe părinţi să urmărească mai atent timpul petrecut de copii în faţa ecranului. Un studiu din Statele Unite, de pildă, a arătat că bebeluşii şi copiii mici se uită în jur de o oră la televizor în fiecare zi şi că aproape 40% din gospodăriile cu copii mici ţin televizorul pornit pe fundal în mare parte a zilei, dacă nu chiar toată ziua.[27] Televizorul pornit pe fundal ar putea constitui o problemă şi mai mare pentru bebeluşi şi copiii mici decât timpul lor propriu-zis petrecut în faţa ecranului din două motive. în primul rând, sunt expuşi la o mai mare cantitate de emisiuni pentru adulţi atunci când televizorul este pornit aproape toată ziua. în al doilea rând, când televizorul este pornit, chiar şi fără să-l urmărească activ, copiii se joacă mai puţin timp şi sunt mai puţin antrenaţi în joaca lor, iar adulţii vorbesc mai puţin şi nu sunt la fel de implicaţi în joaca acestora, spre deosebire de momentele când televizorul este oprit. Aceste efecte ale televizorului pornit pe fundal se înregistrează chiar şi când antepreşcolarii par să nu acorde prea multă atenţie ecranului.

Băieţii mei erau mici când ne apropiam de noul mileniu, ceea ce a coincis cu o explozie de emisiuni TV pentru copii. Mărturisesc că mi-am lăsat băieţii să se uite la televizor, când erau antepreşcolari mari şi preşcolari, mai mult decât îmi place acum să recunosc: emisiunile preferate ale lui Ben erau *Teletubbies* şi *Barney şi prietenii,* iar lui Dylan îi plăceau *Dora Exploratoarea* şi *Ctifford.* E adevărat, eram mereu alături de ei în încăpere în vreme ce se uitau la televizor: împătuream haine, calculam facturi sau mă îndeletniceam cu vreuna dintre miile de alte treburi pe care mamele cu joburi cu normă întreagă le fac în timpul lor „liber”.

Din când în când mai îngânam câte un cântec, mai răspundeam la întrebările Dorei sau mai puneam şi eu câte-o întrebare, două. Ben a învăţat să facă economie la apă dintr-un cântec din acelea nesfârşite din *Barney,* iar Dylan a învăţat primele lui cuvinte în spaniolă de la *Dora.* Când adulţii se uită la televizor alături de copii şi interacţionează cu ei în timpul emisiunii, folosind aceleaşi genuri de întrebări şi comentarii care îi ajută pe copii să-şi îmbogăţească cunoştinţele precum în interacţiunea legată de cărţi şi poveştile orale, beneficiile privitului la televizor cresc, în vreme ce efectele negative scad.[28]

După cum putem observa din aceste exemple, referirile timpurii la trecut ale antepreşcolarilor nu se califică drept poveşti în sensul tradiţional. Nu există o introducere clară, un cuprins sau o încheiere. Adeseori, personajele nu sunt explicit desemnate pentru ca ascultătorul să le subînţeleagă. Doar cineva foarte familiarizat cu viaţa antepreşcolarului poate pătrunde semnificaţia acestor poveşti. Totuşi, în relatare există şi emoţii, şi acţiune. Iar de obicei există o morală a povestirii, ca în rememorarea stăruitoare a lui Benjamin când şi-a prins degetul în uşă. Cu siguranţă, aceste poveşti sunt mai lungi şi mai complexe decât poveştile pe care copiii de acea vârstă sunt capabili să le spună despre cărţi. Cu toate acestea, unele poveşti par să fie relatate de copiii mici din pură plăcere, mai mult ca un monolog despre întâmplări trecute, derulate în minte sub forma amintirilor, şi nu ca o conversaţie adevărată. Sunt copii cărora le place să-şi recite istorisirile, ca pentru sine, seara, de îndată ce sunt puşi la culcare – un fel de „murmurat dinainte de adormire”. Nu toţi antepreşcolarii fac asta, dar unii îşi turuie poveştile în fiecare seară înainte să

adoarmă. Psihologul Katherine Nelson şi colegii ei au studiat monologurile nocturne ale unei fetiţe pe o perioadă de 15 luni (de la 21 de luni la 36 de luni) cu ajutorul unui reportofon plasat lângă pătuţ.[29] Emily era un copil precoce şi vorbăreţ care la începutul înregistrării vorbea deja în propoziţii complexe de tipul „şi apoi tati dus chemat mami şi luat pe ulmă în blaţe pe Emmy”.

în ciuda precocităţii lui Emily, conţinutul discursului ei era obişnuit din perspectiva unui adult, la fel ca în cazul copiilor din studiul meu mai amplu cu jurnalele. în loc să vorbească despre venirea pe lume a frăţiorului ei Stephen, la 23 de luni ea vorbea cu sine despre planurile familiei de a doua zi, când mergeau să cumpere scutece.

Aceste poveşti timpurii sunt mai degrabă nişte schiţe de poveşti. Ele conţin sâmburele unei poveşti reuşite, dar, aşa cum se prezintă acum, doar un membru al familiei sau un prieten foarte apropiat poate să le înţeleagă şi să le aprecieze. De aceea ţine de tine să completezi puzzle-ul cu elementele necesare astfel încât să rezulte o poveste întregită, iar instrucţiunile în acest sens le vei afla în cele ce urmează.

Cum să te bucuri cu copilul tău antepreşcolar de poveştile care contează

POVESTI DIN CĂRŢI

Unii părinţi şi-au format o idee complet nerealistă cu privire la cititul cărţilor alături de antepreşcolarii lor.

Idealul: voi doi culcuşiţi într-un fotoliu confortabil, copilul zgâindu-se atent la o splendidă carte cu

ilustraţii şi sorbindu-ti fiecare cuvânt. Realitatea: dacă te blochezi în acest ideal roz, cel mai probabil copilul se va da jos la fiecare câteva secunde, va lovi cu mânuţa cartea, ba chiar (vai) îi va rupe filele, iar în curând viziunea idilică se transformă într-o experienţă frustrantă pentru amândoi. Soluţia: întreaga experienţă de a citi o carte – sau mai degrabă de a împărtăşi o carte – la această vârstă *trebuie* să fie foarte interactivă şi scurtă, dacă vrei să participe activ copilul. Antepreşcolarii abia încep să înţeleagă că imaginile din cărţile bidimensionale, statice şi adesea prea stilizate sunt reprezentări ale realităţii. De aceea este mai bine să alegi cărţi mai simple, cu imagini realiste, pe care să le citeşti cu antepreşcolarii mai micuţi. Ei învaţă mai uşor cuvinte noi din cărţile cu ilustraţii mai apropiate de realitate sau cu fotografii decât din cele cu desene. Imaginile de tip pop-up, care ies din pagină, par de asemenea să-i distragă pe copii de la învăţatul cuvintelor.[30]

Modul în care antepreşcolarii înţeleg categoriile poate să fie deosebit de limitat sau prea vast pentru această vârstă, iar cuvintele prin care ei desemnează obiecte reflectă aceste cunoştinţe limitate. Este posibil să folosească „raţă” doar ca să se refere la răţuşca lor din cauciuc cu care fac baie, şi nu la raţele de pe lac. Sau pot spune „raţă” pentru fiecare pasăre pe care o văd. Extrapolarea de la ilustraţii la viaţa din realitate este şi mai greu de făcut pentru antepreşcolari. O pictură în acuarelă a unui pudel poate să semene prea puţin cu prepelicarul vecinului. Copiii au nevoie de ajutor ca să facă legătura dintre pudelul din ilustraţie şi câinele adevărat, precum şi să asocieze cele două rase cu categoria mai generală a „câinilor”.

Nu-i uşor să creezi o experienţă captivantă de citit împreună, în schimb te vei simţi răsplătit de progresele uimitoare ale copilului tău în privinţa aptitudinilor de exprimare. Atunci când sunt îndeplinite condiţiile adecvate, copilul poate şi chiar va învăţa cuvinte noi din cărţile citite. Cărţile ajută la învăţarea unor cuvinte care altfel sunt mai greu de însuşit în viaţa de zi cu zi. Cum ar putea copiii să afle lucruri despre elefanţi dacă nu ar fi cărţile? (Poate doar într-o vizită costisitoare la grădina zoologică.)

Cum creezi un mediu de lectură propice pentru dezvoltarea aptitudinilor de exprimare? în primul rând, trebuie să alegi momentul potrivit. Pare un lucru de domeniul evidenţei, dar ai fi surprins să afli câţi părinţi de copii foarte mici încearcă să le citească acestora înainte de culcare. Cititul ca ritual de seară este un obicei binevenit, de instituit la vârsta aceasta sau chiar mai devreme, dar nu trebuie să ne rezumăm la el. Multi micuţi sunt atât de obosiţi şi năuciţi la ora de culcare, încât vor moţăi sau, dimpotrivă, vor fi foarte agitaţi, nicidecum în stare să asimileze şi să exerseze cuvinte noi. Tu îi ştii cel mai bine ritmul copilului tău, aşadar citiţi atunci când el este vioi şi receptiv, nu când e nerăbdător să alerge sau când e foarte obosit. După un pui de somn sau o ieşire în parc, în timpul băiţei (există cărţi rezistente la apă), în vreme ce aşteptaţi la doctor – dacă ai cărţi mai peste tot prin casă şi poţi strecura câteva în geanta cu scutece, atunci orice moment e prielnic ca să citiţi împreună.

Să nu te îngrijorezi dacă momentele acestea timpurii de citit durează puţin. Nu e musai să terminaţi o carte întreagă odată pentru ca micuţul tău să beneficieze de pe urma acestei experienţe.

Acum eşti pregătit cu toate ingredientele

pentru o experienţă reuşită de lectură împreună cu copilul: un copil odihnit şi o mulţime de cărţi grozave, cu ilustraţii interesante, simple şi fără prea mult text (v. Caseta 1.2). Cum procedăm acum? Ce spunem exact?

CASETA 1.2. *Ataşamentul securizant şi povestitul cu cei mici*

Toate tehnicile prezentate aici vor funcţiona mai bine atunci când copilul tău se bucură de un mediu de ataşament sigur sau securizant. Aproape toţi copiii de vârstă mică se ataşează de persoanele care au grijă de ei, dar nu toate tipurile de ataşament pot fi clasificate drept „sigure”.[31] Un copil se bucură de ataşament securizant atunci când e încrezător că persoana care are grijă de el va răspunde nevoilor lui. Se încrede în tine că-l vei alina atunci când e rănit sau bolnav, când plânge sau când are nevoie să-ţi vorbească? îl sprijini exact cât trebuie, nici prea mult, dar nici prea puţin? Ne dăm seama că am insistat prea mult atunci când copilul îşi întoarce în repetate rânduri privirea dinspre noi, în cazuri extreme chiar tot corpul, în momentul în care încercăm să interacţionăm cu el. Un copil mic nu se simte sigur pe reacţia ta atunci când se apropie cu o jucărie, de exemplu, dar se îndepărtează brusc – şi nu pentru că l-ar interesa dintr-odată altă jucărie. în jur de o treime dintre antepreşcolarii din clasa de mijloc a societăţii au un ataşament ezitant faţă de părinţii lor. Vestea bună este că ataşamentul sigur sau securizant poate fi dezvoltat. Poate fi chiar regăsit odată pierdut. Ingredientul principal este grija consecventă, afectuoasă şi receptivă – şi care să nu fie invazivă.[32] Dacă antepreşcolarul tău se poate baza pe tine atunci când are nevoie, sunt toate şansele ca el să se

bucure şi să înveţe din timpul petrecut cu tine citind o carte.

Poate cea mai testată metodă la scară largă de lectură împreună cu antepreşcolarii este metoda intitulată *lectură dialogică.*[33] Lectura dialogică – versiunea mea proprie am numit-o *lectură interactivă*[1] (v. Tabelul 1.1) – a fost dezvoltată din principiile aplicate de terapeuţii logopezi în cazul copiilor cu întârzieri de vorbire, dar care funcţionează la fel de bine şi în cazul copiilor al căror limbaj se dezvoltă normal, ba chiar şi la cei al căror limbaj este mai avansat decât la majoritatea.

Principiile lecturii interactive cu copilul de l-3 ani sunt simple:

1. Percepe sesiunea de citit ca pe o conversaţie sau un *dialog* cu copilul, nu ca pe o scenă statică, având un vorbitor şi un ascultător.

2. Poţi să începi prin a citi textul de pe fiecare pagină, dar nici măcar nu-i musai să citeşti, şi niciodată n-ar trebui să citeşti pur şi simplu textul şi apoi să dai pagina. Cea mai importantă parte a tehnicii este *să pui întrebări* la fiecare pagină. Când este cu putinţă, aceste întrebări ar trebui să fie deschise, întrebări de genul „cine” şi „de ce”. Vezi ce anume îl interesează pe copil privind încotro se uită şi el. De pildă, când citeşti *Omida mâncăcioasă* alături de copil, ai putea să-l întrebi următoarele: Ce este asta? (arăţi înspre omidă) Ce mănâncă omida acum? (căpşune)

Evită sau limitează întrebările care îl solicită pe copil să arate cu mâna *(Unde este omida?)* sau să dea răspunsuri cu „da” sau „nu” *(îţi place fluturele?),*

3. *Opreşte-te* mai mult timp decât credeai că este necesar după ce pui o întrebare. Unui

antepreşcolar îi ia ceva timp să-şi formuleze răspunsul. Gândeşte-te cât timp ţi-ar lua ţie să răspunzi într-o limbă pe care abia ai învăţat-o cu câteva luni în urmă, apoi dublează perioada! Cercetările arată că aceste pauze sunt la fel de importante ca şi întrebările pentru crearea unei experienţe eficiente de lectură.[34] Atunci când copilul nu răspunde, răspunde tu în locul lui: „Este o omidă”.

4. *Confirmă şi laudă* răspunsul copilului cu „Bravo!”, „Bine!”, „Aşa este!”, repetând întocmai ce a spus. *Da, este o omidă. Ai dreptate!*

5. *Prelungeşte* răspunsul copilului în următoarea întrebare sau afirmaţie. *Ce face omida?*

6. Răspunde, apoi reia ciclul cu o nouă întrebare.

Să continui cu un nou şir de întrebări este foarte important pentru dezvoltarea limbajului copilului. Nu demult, în sala de aşteptare la medic, am observat două mame care stăteau de vorbă cu copiii lor. Prima i-a arătat micuţului ei o carte. Acesta a pus mâna entuziasmat pe un desen cu o maşină şi a spus, încântat: „Matina!” (maşina). Mama i-a răspuns lăudându-l şi adăugând: „Foarte bine! Este o maşină”. Apoi interacţiunea s-a încheiat şi copilul s-a întors către o căsuţă de jucărie unde era şi o maşinuţă. Ar fi fost prilejul perfect pentru mamă să ducă discuţia mai departe, aşa cum a procedat cea de-a doua mamă din sala de aşteptare. „Leul”, a zis fetiţa ei, uitându-se în carte. „Ai dreptate, este un leu. Un leu maaare. Şi cum face leul?”, a întrebat mama. „Rrrr”, a spus copila. „Da, leul rage. Dar de ce rage leul atât de tare?” Această mamă urmărea ce anume o interesa pe fetiţa ei, la fel ca şi prima mamă, dar a extins limbajul fetei dându-i ca model

mai multe propoziţii complexe şi obţinând de la ea un lexic mai variat. Ambii antepreşcolari se aflau la acel moment în stadiul dezvoltării limbajului în care copiii folosesc un singur cuvânt să se exprime, dar aş putea să pariez că limbajul celui de-al doilea copil va progresa mai repede decât limbajul celui dintâi. Cu cât te concentrezi pe un singur subiect, cu atât mai mult se va deprinde antepreşcolarul tău să-şi transpună gândurile în cuvinte. De asemenea, asigurând o continuitate, ajungi într-o postură mai potrivită să pui întrebări mai grele, ca de pildă „De ce?”. Poate că antepreşcolarul tău nu este capabil încă să răspundă, dar poţi s-o faci tu în locul lui.

CUM VORBIM DESPRE EMOŢII ŞI GÂNDURI ATUNCI CÂND CITIM CU COPILUL

Cel mai bun mod în care putem vorbi despre emoţii cu copiii de l-2 ani, atunci când citim împreună, este să discutăm tocmai despre dorinţele lor din momentul respectiv, despre preferinţele şi lucrurile neplăcute („Vrei un măr la gustare, ca băieţelul din carte?”, „îţi *place* cartea aceasta?”, *„Nu-ţi place* partea despre păianjen”). Copiii învaţă cuvintele cu care-şi exprimă dorinţele înaintea cuvintelor ce desemnează emoţii şi gânduri (v.

„Etapele de dezvoltare ale antepreşcolarului”). Numirea nevoilor copilului este cea mai bună modalitate de a-l ajuta să înveţe cuvinte despre stările emoţionale, deoarece dorinţele lui sunt foarte puternice la vârsta aceasta. Dacă numeşti o emoţie puternică pe care copilul o simte *în acel moment,* cel mai probabil denumirea emoţiei se va fixa în memoria lui. Ţine minte că stările psihologice (gândurile şi sentimentele) sunt

impalpabile; singura modalitate prin care copilul tău poate să înveţe cuvintele ce descriu aceste stări psihologice o reprezintă numirea şi detalierea lor de către tine.

Cu antepreşcolarul mai mare (de la 2 ani în sus), poţi începe să discuţi emoţiile şi gândurile personajelor din cărţi, după care să vorbiţi despre ale voastre. Copiii de această vârstă au o identitate de sine mai dezvoltată, precum şi o înţelegere mai solidă a propriilor dorinţe şi preferinţe, ceea ce-i face mai predispuşi să înveţe despre dorinţele şi gândurile celorlalţi oameni. în exemplul de mai sus, când mama întreabă „Dar de ce rage atât de tare?”, ea ar putea să dea răspunsul potrivit unui antepreşcolar mai mare: „Eu cred că este supărat pe tigru”. Un copil de 2 ani şi jumătate, care probabil cunoaşte deja cuvântul „supărat” ca fiind denumirea uneia dintre propriile-i stări emoţionale, este capabil să înveţe despre stările emoţionale ale celorlalţi printr-un proces de extrapolare a emoţiilor sale în emoţiile celorlalţi, în acest caz ale leului. în acelaşi timp, învaţă şi despre gândurile mamei lui („Eu *cred* că...”).[35] Copiii au nevoie să înveţe despre stările psihologice, ale lor şi ale altora, cu scopul de a comunica, a interacţiona şi a stabili relaţii cu ceilalţi.

Aceste sesiuni timpurii de lectură trebuie să rămână scurte şi amuzante, chiar cu preţul de a parcurge doar una-două pagini. în timp, copilul va căpăta o putere mai mare de concentrare şi atenţie pe parcursul lecturii, mai ales dacă reuşeşti să menţii sesiunile amuzante şi interactive. Vezi ce anume îl preocupă pe copil şi nu-l sili să citească, aşa cum nu-i îndesi mâncare forţat pe gât dacă nu vrea. Hollis Scarborough, psiholog de formaţie şi specialistă în competenţele

de citire, vorbeşte despre „efectul broccoli” în lectură: dacă unui copil nu-i plac cărţile, ar trebui oare să-l obligăm să citească? – dilemă similară celei legate de includerea în meniu a acestui aliment pe care copiii în general îl detestă. Poate că nu, dar aş vrea să dezvolt această analogie. Dacă vom continua să-i expunem pe copii la cărţi (sau broccoli) într- un mod mai subtil, cu timpul chiar şi un copil care detestă cărţile poate ajunge să le agreeze – sau măcar pe unele dintre ele. (Lectura interactivă poate fi percepută ca un fel de sos de brânză al cititului de cărţi: cu puţin sos de brânză, până şi cel mai mofturos copil poate răbda un pic de broccoli.) Cu toate acestea, dacă ai un antepreşcolar care pur şi simplu nu vrea să vadă-n faţă cărţi (sau broccoli), fie şi cu sos de brânză, nu-l forţa. în schimb, consolează-te ştiind că există şi alte căi prin care să-i sprijini dezvoltarea limbajului, după cum voi arăta în continuare.[36] Nu vrem să-i stârnim copilului aversiunea fată de cărţi.

Ce te faci dacă te loveşti de problema opusă: copilului îi plac cărţile atât de mult, încât vrea să i-o citeşti pe aceeaşi la nesfârşit? Dacă o adoră, atunci citeşte-i-o ori de câte ori te roagă, chiar dacă la un moment dat te apucă lehamitea. Urmând principiul atenţiei împărtăşite, antepreşcolarii vor fi mai absorbiţi de lectură dacă îşi aleg singuri cartea decât dacă le-ai ales-o tu (şi mai grav e când refuzi o carte aleasă de ei în favoarea uneia alese de tine). Aşadar, atunci când copilul alege aceeaşi carte la nesfârşit, fii conştient că trebuie să rămână cu ceva din ea, chiar dacă tie nu-ti mai oferă satisfacţie.[37]

POVEŞTI DESPRE EXPERIENŢELE PERSONALE

Deoarece istorisirile personale despre experienţele lor din trecut sunt primele poveşti relatate de antepreşcolari, ele pot deveni în mod firesc punctul de pornire pentru sprijinul pe care li-l dăm copiilor în dezvoltarea limbajului, chiar dacă (sau – poate – mai ales dacă) nu sunt foarte interesaţi de cărţi. Când vorbim cu copilul despre experienţele sale personale, se va bucura de aceleaşi beneficii ca după lectura cărţilor de poveşti, din punctul de vedere al aptitudinilor de limbaj expresiv şi din acela al dezvoltării emoţionale, iar în plus experienţele mai sunt şi „la purtător”. Poveştile despre întâmplările din trecut ale copilului sunt complet gratuite, pot fi alese la întâmplare şi pot fi istorisite oriunde – în maşină, în autobuz, în timp ce vă plimbaţi prin parc, în sala de aşteptare la medic, chiar şi la coadă la magazin. Ele merită un loc special în tolba cu trucuri a părinţilor, de folosit pentru distracţia şi distragerea copiilor. Dar cu adevărat minunat e că aceste poveşti îl au întotdeauna ca personaj principal pe copilul tău, aşadar de cele mai multe ori sunt interesante tocmai prin această prismă.

De ce să creezi poveşti despre experienţe *trecute,* şi nu de-spre prezent sau viitor? în primul rând, pentru că experienţele trecute s-au încheiat deja şi sunt mai uşor de folosit ca material pentru o poveste cu cap şi coadă. Când vorbeşti despre momentul de faţă, ai numai prezentul în curs de desfăşurare, nu ai un început clar, un cuprins sau o încheiere. Şi copiii pot vorbi despre trecut înainte să se poată referi la viitor (v. „Etapele de dezvoltare ale antepreşcolarului”), aşadar poveştile despre trecut sunt cel mai potrivit punct de pornire. Apoi, când vorbim despre trecut îmbogăţim limbajul copilului prin expunerea la diversitatea de timpuri verbale: trecut şi viitor, ca şi prezent. ***(Vezi*** *pasărea aceea? E la fel ca cea pe*

*care **am văzut-o** la zoo. Ce zici **să mergem** la zoo din nou în curând?)*

Când copilul începe să pomenească din proprie iniţiativă despre evenimente deja întâmplate înseamnă că e pregătit pentru această etapă a poveştilor despre trecut (v. „Etapele de dezvoltare ale antepreşcolarului”). Foloseşte anumite pronume personale ca „eu”, „al meu”, „pe mine”? Ascultă cu atenţie când îi povesteşti tu despre o întâmplare petrecută de curând? Chiar dacă nu vezi semnele acestea, poţi să povesteşti despre întâmplări trecute cu copilul tău, dar va trebui să ajustezi conversaţiile în mod corespunzător. încearcă să-i vorbeşti mai degrabă despre ceva care tocmai s-a petrecut decât despre întâmplări din urmă cu o săptămână sau o lună. De pildă, vorbeşte-i despre o acţiune încheiată de curând: „Ai terminat biscuitul! Ce fel de biscuit era?” Fă o pauză, iar în cazul în care copilul nu răspunde, poţi să dai chiar tu răspunsul. „Era un biscuit de orez, nu-i aşa? Şi ce ai băut?” în această scurtă conversaţie, foloseşti aceleaşi tehnici de urmărire a intereselor şi activităţilor copilului şi recurgi la întrebările deschise. Nu te îngrijora dacă la această vârstă vorbeşti tu mai mult decât el. Câtă vreme faci o pauză îndeajuns de lungă pentru ca micuţul tău să aibă timp să răspundă, nu va trece mult până când vei fi recompensat cu un răspuns format dintr-un singur cuvânt, pe care poţi să-l repeţi şi apoi să-l continui. „Biscu!” „Da, un biscuit de orez...” Şi conversaţia poate continua.

Atunci când copilul aminteşte în discuţiile voastre întâmplări trecute şi dă semne că ar avea o identitate de sine mai dezvoltată (v. mai jos) înseamnă că e pregătit să- 1 ajuţi să-şi detalieze poveştile incipiente din trecut. Cercetările mele şi ale colegilor mei au adus dovezi grăitoare că metoda cea mai bună de a îmbogăţi aceste relatări

despre trecut constă în a pune întrebări deschise de genul „cine?”/„ce?”/„cum?”/„de ce?” atunci când antepreşcolarul aduce în discuţie o întâmplare deja încheiată.[38] Fiecare întrebare ar trebui să conţină o î informaţie *nouă* despre eveniment. Le numim „întrebări deschise *elaborate”* deoarece întrebarea în sine conţine indicii care îl vor ajuta pe copil să formuleze un răspuns. Astfel îţi ajuţi copilul să-şi descrie experienţele în cuvinte, ceea ce constituie primul pas către închegarea unei poveşti. în cercetarea noastră longitudinală, am descoperit că, în acele cazuri în care mamele folosiseră cu copiii lor mai multe întrebări deschise elaborate încă de la vârsta de 19 luni (mai ales dacă aceştia dădeau semne că aveau o identitate de sine mai dezvoltată, v. Caseta 1.3), în interacţiunea cu cercetătorul de mai târziu, la vârsta de 3 ani şi jumătate, copiii respectivi au relatat poveşti mai lungi şi mai detaliate. Concluzia era valabilă fie că mamele adoptau această strategie firesc, fie că le-am instruit noi cum să folosească noile strategii.

CASETA 13. *Identitatea de sine la copiii de l-3 ani şi povestitul în familie*

Copilului tău îi va fi mai uşor să înţeleagă poveştile pe care i le istoriseşti despre experienţele lui trecute dacă dă semne că are deja o anume reprezentare de sine. Se ştie că la vârsta aceasta începe să se contureze identitatea de sine. Cercetătorii măsoară nivelul de reprezentare de sine al antepreşcolarilor cu ajutorul unui test de autorecunoaştere în oglindă.[39] Mai întâi, cercetătorul face discret nişte „semne” pe nasul copilului cu un pic de ruj roşu pe o batistă, sub pretextul că îl şterge. (Toţi părinţii ştiu că ştersul nasului la această vârstă este destul de obişnuit, aşa că micuţii

nici nu bagă de seamă.) Apoi, după câteva minute, aşezăm copilul în faţa unei oglinzi şi îi observăm reacţia. Antepreşcolarii care nu au încă o reprezentare de sine foarte bine definită se joacă cu imaginea lor în oglindă, de obicei râzând când îşi văd reflexia şi atingând oglinda, însă par să nu observe punctul roşu de pe nasul lor. Pentru un adult, cam asta înseamnă să ignori evidenţa. Totuşi, undeva între 15 şi 24 de luni, antepreşcolarii puşi în faţa oglinzii vor atinge pata de pe nas aproape de îndată şi fără prea mare greutate. Câteodată, fac şi anumite comentarii precum „Murdar” sau îşi rostesc numele, de pildă „Joseph”. Se consideră îndeobşte că această schimbare majoră în comportamentul antepreşcolarilor marchează începutul

identităţii de sine. înaintea acestui punct de cotitură este posibil ca antepreşcolarii să nu aibă reprezentarea unui „eu” sau o imagine vizuală a înfăţişării lor obişnuite.

Iată aici un exemplu: mama Annei vorbeşte cu ea la vârsta de 1 an şi jumătate despre o vizită la fermă şi foloseşte întrebări deschise elaborate. Să remarcăm felul în care mama Annei acceptă vorbele fetiţei ca pe o contribuţie reală la conversaţie: cu siguranţă denotă o atitudine pozitivă faţă de Anna, pe care o ajută transformându-i pronunţia neclară în cuvinte recognoscibile.

Mama *Poţi să-i povesteşti lui mami despre noastră la fermă ?*

Anna: *Eeee.*

Mama *Ce am văzut noi la fermă?*

Anna: *Eee, dadadada pui.*

Mama *Un miel micuţ, miel. Ce fetiţă le-ai făcut mieilor?* (pauză) Ce *le-ai făcut mieilor*

de la
fermă ?

Anna: *Eeee.*

Mama *Miel. Căti miei erau acolo?*

Anna: *Do do do.*

Mama *Doi dintre mieii cei micuţi. Gertie şi*

Anna: *Hee.*

Mama *Şi aveau cozi micuţe, nu-i aşa? Cum cozile lor?*

Anna: *Uta-uta.*

Mama: *Da, se mişcau dintr-o parte în alta. Şi ce le-a dat Anna mieilor?*

Anna: *Faia* (neintelegibil).

Mama *Mieii cei mici. Anna, ce le-ai dat*

Anna: *Mieeee.*

Mama *Miel. Le-ai dat biberon ?*

Anna: *Da.*

Mama *Da, le-ai dat! Ce era în biberon? Mmm?*

Anna: *Lpte.*

Mama: *Eşti o fetiţă isteaţă. în biberon era lapte.*

Anna: *Late bibelon.*

Remarcăm că, la vârsta aceasta fragedă, nici chiar copiii foarte vorbăreţi precum Anna nu sunt capabili să contribuie cu mult la o conversaţie despre o întâmplare din trecut. în general, felul în care vorbesc antepreşcolarii despre evenimente încheiate are o structură mai simplă decât felul în care vorbesc despre evenimente în curs de desfăşurare. De pildă, dacă folosesc propoziţii alcătuite din două şi trei cuvinte când se referă la evenimente în curs de desfăşurare, este posibil să revină la exprimările cu unul şi două cuvinte când vorbesc despre întâmplări trecute. Tu eşti cel care relatează povestea, dar inviţi copilul să participe atunci când faci o pauză după fiecare întrebare pe care o pui. Şi Anna participă la conversaţie,

răspunzând în felul ei, ba chiar pronunţând şi câte un cuvânt recognoscibil pe ici, pe colo. Mama ei răspunde plecând de la prezumţia că Anna contribuie la conversaţie cu adevărat, îi laudă intervenţiile şi apoi continuă prin întrebuinţarea întrebărilor elaborate şi a afirmaţiilor. în cele din urmă, povestea hrănirii mieilor prinde contur, punând laolaltă bucată cu bucată.

Cu antepreşcolarii mai mari, care au aptitudini de limbaj mai dezvoltate, sunt indicate întrebările deschise; întrebările închise (cele care îi cer copilului să răspundă cu „da” sau „nu”) ar trebui limitate, ca în exemplul următor: Tia şi mama ei discută despre petrecerea fetiţei cu ocazia împlinirii a 2 ani. Ai grijă *să-i confirmi* copilului şi *să-l lauzi* ori de câte ori oferă un răspuns; apoi, *prelungeşte* conversaţia punând o nouă întrebare.

Mama: *Ce ai avut de ziua ta?*

Tia: *Lumânăli.*

Mama: *Lumânări?*

Tia: *Da.*

Mama: *Unde erau lumânările?*

Tia: *Le-am suflat.*

Mama *Erau pe...?*

Tia: *Puff* (suflă).

Mama: *Ai suflat în ele? Erau pe tort?*

Tia: *Da.*

Mama: *Foarte bine. Ce fel de tort ai avut?* (pauză) *Cum arăta tortul tău?*

Tia: (două cuvinte neinteligibile) *Suflat în ele.*

Mama: *Dar ce fel de tort era ?*

Tia: *De ziua mea.*

Mama: *Aşa e, cum arăta tortul?*

Tia: *Alăta ca* (două cuvinte neinteligibile).

Mama: *Arăta ca un...?*

Tia: *Ulsules.*

Mama: *Ursuleţ. A fost un tort în formă de ursuleţ, nu-i aşa?*

Tia: *Ulsulesul de ziua mea.*

Mama: Şi *avea şi năsturaşi?*

Tia: *Da.*

Mama: *Din ce erau făcuţi năsturaşii lui?*

Tia: *Bobonele.*

Mama: *Bombonele, da. Şi cine a venit la ziua ta?*

Tia: *Bobonele.*

Mama: *Cine a venit?*

Tia: (două cuvinte neinteligibile)

Mama: *Cine a venit?*

Tia: *Of.*

Mama: *Cine a venit să-ţi aducă daruri? Tama şi Tăinui?*

Tia: *Tama şi Tăinui.*

Mama: Şi *cine altcineva a mai venit?*

Tia: *Linda şi Malk.*

Mama: *Linda şi Mark.*

Tia: *Elisabes.*

Mama: *Elizabeth.*

Tia: Si *bunica.*

Mama: *Bunica şi bunicul.*

Tia: *Bunica şi bunicul.*

Remarcăm cum aproape întreg discursul mamei constă în întrebări deschise elaborate, confirmări şi prelungiri ale discursului Tiei. în puţinele rânduri în care repetă o întrebare, precum „Cine a venit?”, nu are sorţi de izbândă până nu mai adaugă nişte informaţii: „Cine a venit să-ţi aducă daruri? Tama şi Tăinui?”, după care Tia menţionează încă patru invitaţi. *Este foarte important să evităm să punem aceeaşi întrebare fără variaţii iar şi iar, chiar dacă întrebarea este deschisă.* Această strategie NU duce la o relatare îmbogăţită. De fapt, copilul poate chiar să-şi

piardă de tot interesul pentru conversaţie, dacă simte că nu ţi-a dat răspunsul „potrivit”. în schimb, este recomandat să asiguri mai multe amănunte în următoarea ta întrebare deschisă sau pur şi simplu să adaugi informaţii într-o afirmaţie ori într-o întrebare închisă, aşa cum a făcut cu succes mama Tiei. între 2 ani şi jumătate şi 3 ani, copilul va începe să îndrepte conversaţia fără îndoială în direcţii în care nu intenţionai să ajungă. în exemplul următor, Charlie, în vârstă de 2 ani şi jumătate, abordează uşor diferit fată de mama lui vizita recentă la un nou mall împreună cu ea, cu tatăl lui Charlie şi cu sora, Jessica.

Mama: *îţi aminteşti când eu, tata, Jess şi cu tine am mers la noul Mall Meridian?*

Charlie: *Îhî.*

Mama: Şi *pe cine am văzut acolo?*

Charlie: *Mmm, buni.*

Mama: *Bunicul? Nu, bunicul nu era cu noi atunci. Cine era acolo ?*

Charlie: *Diane.*

Mama: *Diane? Da. Le-am văzut şi pe Diane şi pe Gail, şi cine altcineva mai era acolo? Cine ne-a făcut să râdem?*

Charlie: *Mmm, Malcus.*

Mama: *Cine? Marcus, da, dar cine mai era acolo, cineva pe care nu l-am mai văzut înainte.*

Charlie *Mmm, Gail.*

Mama: *Un...?*

Charlie *Un bălbat male şi înalt.*

Mama: *Un bărbat mare şi înalt pe catalige. Şi făcea ?*

Charlie *Mmm.*

Mama: *îţi aduci aminte?* (râsete) *Ce făcea? Ne să râdem?*

Mmm.

Mama: *Cum arăta? Avea ceva pe faţă?*

Charlie *Mm.*

Mama: *Ce avea ?*

Charlie *Um, unyoyo.*

Mama: *Avea un yoyo ?*

Charlie *Da.*

Mama: *Da, aşa este. Şi ne-am luat îngheţată altceva?*

Charlie *Dap.*

Mama: *Ne-am luat? Şi cum a fost îngheţata ta?*

Charlie *Un bălbat înalt.*

Mama: *Un ce?*

Charlie *Un bălbat înalt.*

Mama: *Un bărbat mare şi înalt, care semăna cu clovn, nu-i aşa?*

Charlie *îhî.*

Mama: *Şi ce altceva îţi mai aminteşti?*

Charlie *Un clov.*

Mama: *Un clovn, da.*

Charlie *Mmm, şi Malcus.*

Mama: *Şi pe Marcus. Cine este Marcus?*

Charlie *Malcus Blaun.*

Mama: *Este un bebe mic, nu-i aşa?*

Charlie *Bebe mic.*

Vedem cum mama lui Charlie îi validează contribuţiile (deşi îi corectează erorile factuale –

Bunicul nu era cu noi atunci). în loc să intre mai în detaliu şi să discute despre îngheţată, un subiect pe care ea l-a pomenit, s-a întors să dezvolte subiectele preferate ale lui Charlie – „bărbatul înalt” *(un bărbat mare şi înalt, care semăna cu un clovn)* şi „Marcus” *(un bebe mic, nu-i aşa?).* Este important pentru toate vârstele ca în aceste conversaţii despre experienţe împărtăşite să urmărim şi să continuăm ceea ce vrea *copilul* să discute.

La vârsta aceasta, tu spui cea mai mare parte din povestea experienţei personale în locul copilului, dar în acelaşi timp îl încurajezi să dea mai multe detalii în cadrul poveştii decât ar face-o de unul singur, fără ajutorul tău. Aşadar pune întrebările la care eşti sigur că antepreşcolarul tău poate să răspundă, ţinând cont de piesele lipsă din majoritatea poveştilor copiilor mici: personajele, amănunte despre ce anume şi unde s-a întâmplat, cum s-a simţit fiecare. însă nu te concentra prea mult să întrebi „când” s-a petrecut evenimentul. Antepreşcolarii nu percep încă foarte bine timpul cât să înţeleagă această întrebare. Voi discuta întrebările de tipul „când” în capitolul următor, privitor la preşcolari.

Pune întrebări scurte, dar pline de frânturi de informaţii noi despre întâmplare. încearcă să foloseşti tu însuţi câteva cuvinte despre care crezi că ar fi oarecum în afara vocabularului actual al copilului tău, inclusiv cuvinte legate de dorinţe şi emoţii. Dacă există un singur cuvânt nou într-o propoziţie, atunci copilul va fi în stare să-i deducă sensul din restul propoziţiei fără să trebuiască să te opreşti şi să-l defineşti.

Cine a mers cu noi la acvariul din Boston?

Ce s-a întâmplat după ce am văzut broscuţele ţestoase?

Unde a fost meciul de rugby?
Cine s-a speriat de mascota urs ?

De remarcat că aceste elemente principale în istorisirea poveştilor despre experienţele de zi cu zi – întrebări deschise elaborate, pauze, confirmări şi laude, continuarea firului poveştii şi elaborarea – sunt identice cu cele legate de cititul cărţilor împreună. Singura diferenţă este că acum îţi ajuţi copilul să elaboreze pe marginea experienţelor trecute din familie, în locul experienţelor personajului dintr-o carte.

Colegii mei şi cu mine am instruit mamele în această tehnică a *rememorării interactive-* (v. Tabelul 1.1), ceea ce i-a ajutat mai târziu pe toţi copiii să-şi amintească şi să relateze despre experienţele personale.[40] Deşi nu am testat încă această tehnică pe taţi şi pe copiii lor, nu există nici un motiv pentru care să nu funcţioneze la fel de bine (v. Capitolul 6).

Cât de des ar trebui să foloseşti tehnica rememorării interactive cu antepreşcolarul tău? îţi sugerez să începi prin a purta în fiecare zi câte una sau două conversaţii scurte despre întâmplări trecute. Deoarece ştim deja din studiile legate de jurnal că antepreşcolarii pomenesc în mod firesc despre trecut de mai multe ori pe zi, se vor ivi ocazii din belşug ca să profiţi de această discuţie despre trecut şi să o dezvolţi într-o conversaţie adevărată. Cele mai reuşite conversaţii vor continua pe baza trimiterii la trecut făcute de copilul tău. Te vei asigura astfel că subiectul discutat e de interes pentru copil.

Să luăm ca exemplu discuţia dintre Jasmine şi mama ei din studiul despre jurnale: Jasmine a zis „Cârlige, nu acadele” când a văzut un cleşte de rufe roz, moment în care mama putea s-o laude pentru cuvintele folosite, după care să elaboreze,

să dezvolte discuţia şi să-i pună o întrebare deschisă drept replică:

Mama: *Ai dreptate* (confirmă), *ţi-am spus că sunt cârlige de rufe, nu acadele,* (elaborează) *Ai încercat să-ţi bagi un cârlig în gură când întindeam rufele ude.* (elaborează) *Ce culoare avea cârligul de rufe?* (întrebare deschisă elaborată)

Jasmine: *Roz.*

Mama: *Da,* (confirmă) *era un cârlig de rufe roz.* (elaborează) *Ce fel de acadea ai crezut că este?* (întrebare deschisă elaborată)

Totuşi, atunci când copilul nu aduce singur vorba despre trecut, poţi iniţia chiar tu conversaţia. Cel mai potrivit este să vezi ce anume îl interesează în momentul respectiv pe copil şi să foloseşti acel interes ca rampă de lansare către o întâmplare din trecut. De pildă, dacă vă plimbaţi împreună şi copilul arată către o pasăre în copac, poţi să începi o discuţie despre trecut răspunzând astfel:

Părintele: *Da, e o pasăre acolo sus. Cântă, nu-i aşa?* (pauză) *Ce fel de păsări am văzut la zoo săptămâna trecută?*

Copilul: *Ummm...*

Părintele: *Cum se numea pasărea aceea care a ţipat foarte ascuţit la noi?*

Din nou, e indicat să fii scurt şi cuprinzător la vârsta aceasta şi să vorbeşti despre evenimente care s-au petrecut de curând, sau cel mult între şase luni şi un an în urmă dacă evenimentul avea cu adevărat însemnătate pentru copil. Cam până aici se întinde capacitatea copilului de a vorbi despre trecut la această vârstă.[41] Poţi să construieşti conversaţii mai lungi despre

evenimente mai îndepărtate oricând copilul tău manifestă interes să continue. Pentru antepreşcolar, este mai bine să poarte aceste discuţii scurte în timp ce desfăşuraţi şi alte activităţi – când vă jucaţi, când mergeţi la plimbare sau când îi faci baie. Câte-odată, copilul va începe o discuţie despre evenimente trecute când sunteţi în maşină, de obicei când îi este atrasă atenţia de ceva, ca atunci când Ben a spus „Uuu-ciu-ciu” la vederea căii ferate, sau într- un loc familiar, cum ar fi un parc. Deşi este cel mai bine să purtaţi aceste conversaţii atunci când poţi să stabileşti contact vizual cu copilul, maşina este un loc firesc pentru povestit deoarece tu şi copilul puteţi să vedeţi indicii ale evenimentelor din trecut pe drum, iar în plus în maşină nu prea ai ce să faci decât să vorbeşti (presupunând că nu foloseşti DVD playere, telefoane sau alte dispozitive electronice – v. avertismentul de mai înainte).

îi încurajez pe părinţi să spună poveşti despre trecut alături de antepreşcolarii lor şi sunt de acord cu afirmaţia lui Doctorow, din mottoul acestui capitol, potrivit căreia „oricare dintre noi, la orice vârstă, este în stare să-şi spună povestea cu deplin temei”, dar aş adăuga: „cu o mână de ajutor din partea cuiva temeinic”.

TABELUL LI. Recomandări de urmat când povestim cu
copiii de l-3 ani

CE SĂ FACI	CUM SĂ FACI	DE CE ESTE FOLOSITOR
1. *Aplică tehnicile lecturii interactive în timp ce citiţi împreună.*	Lectura e mai eficientă atunci când discuţia cu privire la ilustraţiile din carte este foarte interactivă. Foloseşte întrebări deschise (Ce *este aceea ? Ce se întâmplă acolo? Ce face băieţelul?),* astfel încât copilul să reacţioneze, apoi laudă-l pentru răspunsuri şi elaborează- le *(Ai dreptate. Este o bicicletă. Unde se duce băieţelul?),* după care lansează un nou set de	Dezvoltă vocabularul, cunoştinţele despre lume, ajută la înţelegerea emoţiilor, aduce mângâiere.

2. *Vorbeşte cu antepreşcolarul despre experienţe trecute folosind tehnicile*	Copiii sunt pregătiţi să aibă discuţii de genul acesta atunci când încep să se refere singuri la evenimente din trecutul recent. Foloseşte rememorarea	încurajează învăţarea unor cuvinte noi, dezvoltă capacitatea de memorare, creează o relaţie de apropiere prin

interactivă urmărind să elaborezi conversaţia despre acele întâmplări, apoi laudă copilul pentru răspunsuri, pe care le poţi dezvolta punând o nouă întrebare deschisă. Prin intermediul întrebărilor deschise (Ce *am văzut la Grădina Botanică weekendul trecut?)* şi al răspunsurilor *(Ai dreptate, era un uuu-ciu- ciu. Cum făcea uu-ciu- ciu?),* încearcă pe cât posibil să alcătuieşti o poveste întreagă pe baza întrebărilor suplimentare, ajustând de fiecare dată lungimea poveştii în funcţie de puterea de concentrare şi de atentia

copilului. O discuţie scurtă şi concisă este mai recomandabilă la această vârstă decât una lungă în care să tot repeţi întrebări şi să schimbi subiectele, în încercarea disperată de a-ţi convinge copilul să se implice în dialog.

3. *Foloseşte înţelept durata alocată privitului la televizor*	Dacă îi dai voie antepreşcolarului tău de vârstă ceva mai mare să se uite la televizor, ai grijă să se limiteze la una sau două emisiuni pe zi, alese cu atentie. Priveşte emisiunile alături de copil şi interacţionaţi în timpul vizionării. Foloseşte seturi de întrebări deschise, expresii apreciative şi elaborări asemănătoare celor din timpul lecturilor împreună şi din timpul conversaţiilor despre întâmplări trecute, încurajează-i şi pe ceilalţi din familie să evite să lase televizorul pornit pe fundal când sunt copii mici în încăpere. Specialista în comunicare Rachel Barr, mamă la rândul ei, vă recomandă să investiţi într-un	Copiii vor învăţa câteva J cuvinte noi (însă doar aceia mai mari de doi ani).

4. *Sfatul părinţilor: cum să-ţi alegi subiectele de conversaţie.*	Ţine un jurnal al întâmplărilor trecute pe care le menţionează copilul tău – fie şi pentru o zi, dar şi mai bine pentru o săptămână. Este distractiv! Si îti oferă o înţelegere mai profundă a gândurilor şi dorinţelor copilului, ceea ce te va ajuta să-ţi dai seama despre ce anume	Te ajută să înţelegi perspectiva copilului, felul său de a gândi şi aptitudinile sale de exprimare.

TABELUL 1.2. Etapele de dezvoltare ale antepreşcolarului[42]

DOMENIU	CE SE ÎNTÂMPLĂ SI CÂND	DE CE ESTE IMPORTANT CÂND POVESTIM ÎMPREUNĂ CU ANTEPRE ŞCOLARII I
Dezvoltarea limbajului	*Primele cuvinte* (8-18 luni), propoziţii (18-30 luni), *referiri la trecut* (18-24 luni) şi cuvinte pentru exprimarea *dorinţelor, emoţiilor, gândurilor* (22-30 luni)	Copiii care înţeleg şi folosesc limbajul mai eficient pot să ia parte din plin la conversaţii despre întâmplări trecute, precum şi la cititul din cărţi.
Dezvoltarea cognitivă	începutul *gândirii figurative* despre un obiect sau o acţiune în absenta acestora (6-18 luni), *rezolvarea mentală a problemelor* (1024 luni) şi *atenţia*	0 înţelegere elementară a cauzei şi efectului, precum şi capacitatea de a retine în minte o ? imagine a unui obiect absent sau a unei întâmplări sunt premisele pentru înţelegerea poveştilor şi pentru participarea la

Dezvoltarea identităţii de sine	*Percepţia de sine:* copiii îşi recunosc propria imagine într-o oglindă (1524 luni) şi încep să folosească pronume personale *(eu, mie, pe mine, al*	Copiii cu o identitate de sine mai bine definită este posibil să aibă reprezentări mai închegate ale evenimentelor trecute şi pot să facă mai uşor legătura dintre discuţia despre un
Dezvoltarea socială şi emoţională	*Atentie comună* J *sau împărtăşită* (7 12 luni)	Copiii sunt capabili să comunice cu ceilalţi !» despre lumea înconjurătoare. Atenţia împărtăşită cu un adult
	Ataşamentul faţă de una sau mai multe persoane care îl îngrijesc (6-24 luni)	Copiii ataşaţi sigur de unul dintre părinţi au mult mai multe conversaţii armonioase * şi elaborate, precum si experiente reusite
Dezvoltarea fizică	*Nivelurile de activitate:* mersul, apoi săritul, apoi alergatul (9-36 luni)	Deoarece antepreşcolarii sunt foarte activi, stilul de a povesti trebuie să fie deosebit de

Dezvoltarea creierului: o perioadă în care se formează noi conexiuni (sinapse) între neuroni. O evoluţie bruscă în lobul frontal se	Dezvoltarea creierului duce la schimbări în exprimarea şi gândirea copilului. La rândul lor, experienţele trăite de copil în raport cu lumea (inclusiv povestitul alături

petrece între 18 şi 24 de luni, când copiii încep să folosească limbajul pentru a-şi stăpâni comportamentul.

---

2. în original, *rich reminiscing* (n. tr.).

2
ROLUL POVEŞTILOR ÎN DEZVOLTAREA COPILULUI DE VÂRSTĂ PREŞCOLARĂ: 3-5 ANI

Ce *fel de oameni devenim depinde în mod hotărâtor de poveştile cu care suntem crescuţi.*
—CHINWEIZU, NIGERIA

în comparaţie cu copiii de l-3 ani, universul preşcolarilor se lărgeşte considerabil, incluzând experienţele de la grădiniţă, un cerc mai mare de prieteni şi mai multe ieşiri palpitante – după standardele adulţilor – la muzee, parcuri de distracţii şi festivaluri. Această schimbare nu se petrece dintr-odată. Cu privire la tranziţia de Ia vârsta antepreşcolară la următoarea, Penelope Leach, autoarea mea preferată pe teme de parenting, spune următoarele: „Omuleţul poate fi numit copil atunci când încetează să mai fie plin de toane, derutant, imprevizibil şi adeseori încăpăţânat şi se transformă într-o persoană cooperantă, dornică să comunice şi cu care te poţi înţelege cel puţin 60% din timp.”[1] Preşcolarii sunt mai independenţi din multe puncte de vedere – igiena personală, îmbrăcatul, mâncatul, joaca. Limbajul se dezvoltă şi el. Preşcolarii ştiu mii de cuvinte, pe care le folosesc în moduri creative ca să dea glas gândurilor şi amintirilor, viselor şi reprezentărilor, numeroaselor trăiri intense (v. Tabelul 2.2, „Etapele de dezvoltare ale preşcolarului”, la sfârşitul acestui capitol). Şi

tocmai din acest motiv poveştile contează cel mai mult la această vârstă, pentru dezvoltarea limbajului, a gândirii, pentru timpul de joacă şi pentru exprimarea emoţiilor. Dacă la vârsta antepreşcolară copilul a fost învăţat cu ideea că poveştile sunt un mod distractiv şi captivant de comunicare, apoi, ca preşcolar, el va fi atras de lumea poveştilor ca de un magnet (v. Caseta 2.1). Va folosi poveştile pentru a-şi exprima gândurile şi sentimentele, pentru a relata despre experienţele lui şi pentru a-şi reprezenta viaţa de zi cu zi în culori vii. Preşcolarii trăiesc, respiră, rostesc şi visează poveşti.

CASETA 2.1. *Vârsta preşcolară: secretul stă în joacă*

Dacă vrei ca preşcolarul să te asculte, cea mai bună cale este pur şi simplu să-i strecori o poveste. Vrei să-şi mănânce gustarea? Prefă-te că eşti însoţitoare de zbor în avion, iar copilul tău este un pasager recalcitrant: dă-i să aleagă între fructe şi biscuiţi. Vrei ca preşcolarul să stea pe locul lui în maşină ca să-i poţi pune centura şi să mergeţi la magazin, apoi după fratele mai mare la şcoală? Spune-i că este un astronaut şi că îi pui centura în naveta spaţială pentru o călătorie spre Lună. Lucrurile pot deveni foarte interesante odată ajunşi la magazin, când insistă că vrea să plutească în imponderabilitate peste rafturi, dar e parte din distracţie. Garantez că mersul la cumpărături va fi mai puţin stresant.

Cred că preşcolarii au nevoie de poveşti la fel de mult precum au nevoie de o alimentaţie adecvată şi de activitate fizică. Ei apelează la poveşti şi se dezvoltă cu ele, ca o plantă căreia-i trebuie soare. Poveştile îi ajută pe copii la această

vârstă să-şi înţeleagă şi să-şi stăpânească lumea.

De ce fel de poveşti au nevoie cel mai mult preşcolarii? Cu cât experienţele lor de povestit sunt mai variate, cu atât mai bine. Au nevoie de poveşti despre tărâmuri îndepărtate, reale şi închipuite. Au nevoie de poveşti despre copii la fel ca ei sau diferiţi. Au nevoie de poveşti cu creaturi de toate formele, mărimile şi înfăţişările. Au nevoie de poveşti despre viaţa lor, despre întâmplări recente sau îndepărtate în timp. încep chiar să- şi dorească să audă poveşti despre viaţa *ta.*

Prin intermediul poveştilor, copiii sunt expuşi unei limbi mai bogate decât cea auzită în mod obişnuit, în discuţiile de zi cu zi. învaţă cuvinte noi şi structuri lingvistice avansate.[2] Să luăm, de pildă, povestea clasică pentru preşcolari, *Corduroy (Năsturel)*[3]*,* care începe astfel:

> *Trăia odată, la raionul de jucării al unui mare magazin, un urs pe nume Năsturel. Zi după zi aştepta, împreună cu alte animale de pluş şi o mulţime de păpuşi, să vină cineva să-l ia acasă.*

în acest scurt fragment, copiii aud cuvinte noi, precum „raion”, alături de verbe regulate şi neregulate la diferite forme şi timpuri *(trăia, să-l ia, să vină).* Ei învaţă despre propoziţiile subordonate *(să vină cineva să-l ia acasă),* fac cunoştinţă cu exprimările literare precum *„zi după zi”,* precum şi cu indicatorii temporali *(odată).* Şi asta doar în primele două propoziţii dintr-o carte de treizeci şi şase de pagini.

De asemenea, preşcolarii învaţă despre structura poveştii clasice prin intermediul cărţilor. Folosind din nou exemplul lui *Năsturel* (care, după cum probabil aţi ghicit, a fost cartea mea preferată în copilărie, şi am citit-o mai târziu şi cu

băieţii mei), copiii fac pentru prima dată cunoştinţă cu personajul principal. Din prima propoziţie mai află şi despre cadrul poveştii, care este raionul de jucării al unui mare magazin. Numaidecât află despre necazul lui Năsturel, şi anume că *nimeni nu părea interesat de un ursuleţ maro cu salopetă verde.* Curând după aceea, cititorul cunoaşte şi celelalte personaje importante, pe Lisa şi pe mama ei, care se va dovedi că-l pot ajuta pe Năsturel. Pe parcurs însă, au loc tot felul de peripeţii captivante, ca atunci când Năsturel îşi pierde un nasture şi hotărăşte să pornească în căutarea lui chiar în acea seară, după ce au plecat toţi cumpărătorii. Aventuri pe scara rulantă, apoi nasturele din saltea, o veioză răsturnată şi apariţia paznicului. Povestea are happy-end: Lisa îl cumpără pe Năsturel din bănuţii ei, îl ia acasă, îi coase nasturele lipsă şi îi devine prietenă. Această structură a textului narativ: introducere sau expoziţiune – intrigă – desfăşurarea acţiunii – punct culminant – deznodământ este clasică şi dă modelul de bază pentru aproape întreaga literatură occidentală.

Copiii învaţă cu uşurinţă despre structura narativă şi din poveştile care-i au pe ei protagonişti. Să luăm, de pildă, întâmplarea cu un preşcolar care s-a lovit la locul de joacă. Atunci când părintele îi povesteşte mai târziu bunicului ce s-a întâmplat, se vor regăsi în relatare toate elementele naraţiunii clasice: personajul principal (copilul), cadrul (locul de joacă de la grădiniţă), conflictul (un alt copil l-a împins din neatenţie pe tobogan), punctul culminant/momentul de criză al unei acţiuni (a căzut şi şi- a rupt mâna) şi deznodământul (educatoarea s-a grăbit să- 1 ducă la spital, unde i-a fost pus braţul în ghips, iar la scurtă vreme după aceea copilul a fost luat de

părinţi, care i-au cumpărat îngheţată cu ciocolată în drum spre casă).

Pe măsură ce preşcolarii îşi descoperă propria lume, ei învaţă şi despre lumea mai vastă aflată dincolo de experienţele lor. Poveştile le oferă o cale prin care să cuprindă cu mintea întinderea acestei lumi, inclusiv să înţeleagă gândurile şi emoţiile celorlalţi. în perioada preşcolară, mintea copiilor, precum şi limba se dezvoltă în salturi mari (v. Tabelul 2.2, „Etapele de dezvoltare ale preşcolarului”). Chiar şi antepreşcolarii sunt în stare să priceapă că şi ceilalţi oameni au gânduri şi sentimente. Dar cam în jurul vârstei de 4 ani preşcolarii au capacitatea de a înţelege că gândurile şi sentimentele celorlalţi pot fi diferite de ale lor, ba chiar în conflict direct. Această capacitate de a înţelege gândurile, credinţele şi emoţiile proprii şi pe ale celorlalţi se numeşte *teoria minţii,* deoarece copiii încep să dezvolte idei sau teorii cu privire la gândurile şi trăirile altor oameni.[4]

O cale esenţială prin care preşcolarii învaţă despre gândurile, credinţele şi emoţiile celorlalţi o reprezintă poveştile despre viaţa personajelor din cărţi, precum şi poveştile despre propria viaţă. De exemplu, preşcolarii ale căror mame folosesc mai multe cuvinte legate de emoţii şi de stările cognitive, precum „mă gândesc”, „ştiu” şi „cred”, atunci când citesc cărţi cu poveşti, vor avea o teorie a minţii mai dezvoltată un an mai târziu.[5] Şi în studiul realizat de mine împreună cu colega Mele Taumoepeau am descoperit că aceleaşi tehnici de rememorare interactivă indicate mamelor de antepreşcolari i-au ajutat pe aceştia să-şi dezvolte o teorie a minţii mai avansată la vârsta preşcolară, mai ales în cazul celor care porniseră studiul de la un nivel lingvistic mai

scăzut.[6] Cu preşcolarii, toate tipurile de discuţii pe care părinţii le pot oferi despre stările psihologice – ale copilului sau ale celorlalţi, legate de gânduri sau emoţii, din cărţi şi din viaţa reală – sprijină şi favorizează teoria minţii la copii.

Toate aceste progrese în viaţa lăuntrică a copiilor joacă un rol important pentru capacitatea lor de a se înţelege cu ceilalţi (v. „Etapele de dezvoltare ale preşcolarului"). Alături de prieteni, preşcolarii devin capabili de jocuri cu adevărat interactive care pot să fie deosebit de complicate, cu o naraţiune durând, câteodată, zile întregi.[7] Aşa cum ne-am aştepta, copiii cu o teorie a minţii mai bine definită sunt mai buni la negocierea cu ceilalţi a rolurilor din joc şi la punerea la punct a unei poveşti născocite. Preşcolarii pot avea de asemenea un prieten imaginar, ba chiar o armată de aşa-zişi prieteni, pe care să-şi exerseze tehnicile de a povesti atunci când rămân singuri. Jocurile născocite sunt asociate, la rândul lor, cu progresele în dezvoltarea limbajului şi a expresivităţii la copii. împreună cu colegul meu Gabriel Trionfi, am
descoperit că preşcolarii care au prieteni imaginari prezintă abilităţi de exprimare mai avansate, mai ales când au trebuit să includă în poveştile lor referiri la timp, cauză şi efect şi informaţii despre personaje.[8] Tia s-a numărat printre cei 48% dintre copiii din studiul nostru care au avut un prieten imaginar cândva în primii ani ai copilăriei. De fapt, Tia a avut o mulţime de prieteni imaginari, dintre care cea mai devotată era Marka, prietena care „stătea" alături de Tia pe locul liber de la masă în fiecare seară, la cină. Copiii care spun poveşti cu şi/sau despre un prieten imaginar este posibil să capete mai multă iscusinţă în istorisirea poveştilor.

POVEŞTI DIN CĂRŢI

în paralel cu aceste schimbări complexe în dezvoltarea lor, şi universul poveştilor preşcolarilor se lărgeşte şi capătă profunzime. Ei sunt capabili să asculte o naraţiune complexă dintr-o carte sau de pe CD şi (în cea mai mare parte a timpului) să stea potoliţi (v. „Etapele de dezvoltare ale preşcolarului”). Pot să urmărească un lungmetraj pentru copii şi (din nou, în cele mai multe cazuri) să-l înţeleagă. Le plac basmele şi legendele în plus faţă de perspectiva mai realistă. Totuşi, când ascultă poveşti din cărţi, mulţi preşcolari se află încă la nivelul în care procesează şi îşi amintesc întâmplările principale din poveste; încă nu înţeleg pe deplin intenţiile personajelor şi motivaţiile, şi nici nu înţeleg întotdeauna cauza şi efectul pe parcursul naraţiunii.

De exemplu, după ce le-am citit copiilor din studiul nostru cartea de poveşti clasică *The Snowy Day* de Ezra Jack Keats-, când aceştia aveau 4 ani şi ceva, le-am pus o mulţime de întrebări factuale şi bazate pe deducţie despre carte. Cei mai mulţi dintre copii au putut să-şi amintească numele personajului principal din poveste *(Peter)* şi câteva dintre întâmplările petrecute acolo *(Ce a folosit Peter ca să facă o altă urmă în zăpadă? Un băţ. Ce a adus Peter înăuntru? Un bulgăre de zăpadă).* Totuşi, când le-am pus întrebări bazate pe deducţie, ca, de pildă, „De ce nu li s-a alăturat Peter băieţilor mai mari?”, doar câţiva dintre copiii de 4 ani au putut să ofere un răspuns. Dovedindu-şi nivelul avansat de dezvoltare a limbajului şi de înţelegere a naraţiunii, Tia a răspuns: „Pentru că era prea mic. Pentru că are

doi ani”.

Uimitorul progres lingvistic al preşcolarilor devine evident îndeosebi în tehnicile lor de a povesti. De la relatările din două cuvinte rostite în perioada antepreşcolară, ei scot acum la iveală poveşti în toată regula, cu propoziţii întregi, încărcate cu emoţii, descrieri, acţiune, ba chiar şi cu peripeţii. în perioada preşcolară, copiii îşi presară din plin poveştile cu cuvinte legate de timp, cauză şi efect, dar nu folosesc încă acele cuvinte în moduri convenţionale (v. „Etapele de dezvoltare ale preşcolarului”). Se referă la propriile stări psihologice şi ale altora în poveştile lor, dar nu înseamnă că le înţeleg pe deplin, fie ale lor sau ale altora. Poveştile nu se mai rezumă la experienţele personale, deşi eu sunt de părere că acestea rămân capadoperele lor cele mai reuşite. Copiii preşcolari sunt acum în stare să creioneze structura generală a unei naraţiuni pe care au auzit-o citită dintr-o carte sau pe care au urmărit-o într-un film (v. Caseta 2.2).

CASETA 2.2. *Poveştile vizionate: preşcolarii şi timpul petrecut în faţa ecranului*

După cum am menţionat în Capitolul 1, Academia Americană de Pediatrie recomandă maximum una-două ore pe zi petrecute de preşcolari în faţa ecranului.[9] Vorbim aici despre toate tipurile de ecrane, TV, DVDuri, calculator, jocuri video, iPhone, iPad şi, da, chiar şi electronicele educative precum LeapFrog şi LeapPad. Motivul pentru care trebuie să fim prudenţi este că oamenii de ştiinţă încă nu înţeleg pe deplin dezvoltarea creierului, cu atât mai puţin efectele tehnologiei moderne asupra creierului în curs de formare. Ultimele descoperiri ne îndeamnă să nu riscăm. Chiar controlându-se atent factori precum efectele

sărăciei şi nivelul de educaţie al părinţilor, copiii care se uită mai mult la televizor şi filme de la o vârstă fragedă, mai ales atunci când programele au doar valoare de divertisment, înregistrează rezultate şcolare mai scăzute, au mai multe tulburări comportamentale şi sunt mai predispus! la îngrăşate sau obezitate în adolescenţă şi în primii ani de maturitate. Pe de altă parte, preşcolarii care se uită la mai multe programe educative, precum Sesame Street, înregistrează mai târziu reuşite mai mari la matematică şi la citire, aşadar nu este o soluţie să le interzici total orice tip de ecran copiilor.

Nu vreau să cad în extreme când vine vorba de timpul petrecut în faţa ecranului. Mijloacele electronice şi digitale fac parte din cultura noastră. Ecranele pot fi educative, delectabile şi stimulative în plan emoţional atunci când sunt folosite în mod corespunzător. Preşcolarii au depăşit de mult stadiul „deficitului datorat suportului video”, despre care am discutat în Capitolul 1, dedicat antepreşcolarilor. Acum citesc cu uşurinţă de pe ecrane, şi nu numai că învaţă cuvinte noi, dar deprind şi scrisul şi cititul, află despre evenimente şi legături cauzale, dezvoltă abilităţi de exprimare din programe de foarte bună calitate pentru copii precum *Sesame Street, Between the Lions, Blue’s Clues, Clifford, Pinky Dinky Doo, Dora Exploratoarea* şi *Arthur,* De pildă, într-un studiu foarte bine conceput, cercetătorii au comparat modul în care au dobândit preşcolarii abilităţile de povestit din vizionarea a trei genuri diferite de emisiuni TV: emisiunile cu naraţiune tradiţională *(Clifford),* emisiunile cu naraţiune non-tradiţională *(Pinky Dinky Doo)* sau emisiunile non-narative *(Zoboomafoo).*[w] Copiii care au fost desemnaţi să se uite la aceste genuri diferite de emisiuni TV au fost comparaţi cu un grup de control alcătuit din copii care nu

s-au uitat la nici o emisiune în zilele în care mergeau la grădiniţă. Copiii care s-au uitat la emisiunile narative *(Clifford* sau *Pinky Dinky Doo)* aveau mai multe cunoştinţe despre poveste şi aptitudini de povestit mai bine definite 40 de zile mai târziu, prin comparaţie cu copiii care se uitaseră la emisiuni non-narative *(Zoboomafoo)* sau cu cei care nu se uitaseră deloc. Totuşi, copiii din acest studiu veneau din familii cu venituri mici, deci nu este limpede dacă cei din familiile din clasa mijlocie, care probabil deja primesc o mulţime de poveşti din cărţi, ar fi la fel de avantajaţi de pe urma vizionării de poveşti pe ecrane.

Alte emisiuni încă nu au fost verificate din perspectiva beneficiilor lor educaţionale, dar sunt candidaţi promiţători, mai ales că sunt preferate de copiii de această vârstă: *Curiosul George, Madeline, Eloise, Charlie şi Lola* şi *Super Why.* Deoarece aceste emisiuni sunt adaptări după cărţi sau repovestesc cărţile preferate, şi conţin toate o structură narativă, aştept cu nerăbdare studii riguroase care să ne arate dacă ele ajută sau nu în dezvoltarea limbajului copiilor, a expresivităţii şi a capacităţilor de lectură precoce.

Copiii dezvoltă ataşamente emoţionale faţă de filme şi de personajele din filme, la fel ca şi pentru cele din cărţi.[11] Efectelor vizuale, care îţi iau ochii şi care le captează atenţia copiilor la un film la care nu vrem să se uite, li se datorează interesul acestora de a urmări o poveste timp de 90 de minute. închipuie-ţi ce s-ar întâmpla dacă ai încerca să-i citeşti copilului tău de trei ani din cartea *în căutarea lui Nemo,* fără ilustraţii, vreme de 90 de minute continuu. Poţi spera la 10 minute, dacă ai noroc. Apoi compară capacitatea lor de concentrare în ascultarea unei poveşti faţă de vizionarea unui film realizat după poveste. Spre mâhnirea ta,

poate, preşcolarii pot privi cu atenţie sporită un lungmetraj – adeseori acelaşi lungmetraj de mai multe ori. Aşa cum e benefic să le citeşti copiilor aceleaşi cărţi de câte ori solicită, la fel de avantajos e să privească aceleaşi emisiuni sau filme din nou şi din nou.[12]

Preşcolarii găsesc mângâiere în poveştile vizionate, cu mult înainte să poată citi singuri o poveste întreagă şi să găsească alinare fără ajutorul nimănui, în cărţi. încă mai depind de adulţi să le asigure poveşti sub toate formele posibile, fie prin lectură, fie prin povestit. Prin urmare, filmele le asigură copiilor de această vârstă o poveste întreagă în raport cu care au un mai mare control şi o mai mare autonomie decât în cazul poveştilor ce li se citesc din cărţi. Toţi părinţii – mai puţin cei din cale- afară de inflexibili – pe care îi ştiu îşi lasă preşcolarii să-şi pună un DVD cu desene Disney aproape în fiecare zi. Ben al meu preferă *Aladdin;* Dylan – *Hercules.* Cred că m-am uitat pe sărite la ambele, alături de copiii mei, de cel puţin 50 de ori. Când avea 9 ani, Dylan încă mai punea *Hercules* o dată pe an din pură nostalgie, de obicei când era bolnav sau când avea zi liberă de la scoală.

[1]

Aşadar, cu ce se aleg copiii din vizionatul filmelor şi cum putem spori eventualele beneficii, reducând totodată la minimum potenţialele efecte dăunătoare ale timpului petrecut în faţa ecranului? în primul rând, copiii de această vârstă sunt expuşi unui tip de poveste mult mai complexă decât cea pe care o pot lua dintr-o carte sau din povestit pur şi simplu. Structura de ansamblu a poveştii este aceeaşi pretutindeni. Toate au un început care familiarizează publicul cu momentul acţiunii, cu locul de desfăşurare şi cu personajele principale. Toate formele clasice de poveste prezintă o problemă care trebuie rezolvată. Să

luăm structura de bază a poveştii din *Năsturel:* este foarte asemănătoare cu aceea din *în căutarea lui Nemo,* deşi, bineînţeles, în cea din urmă structura e mult mai întinsă şi are mai multe implicaţii. Ambele poveşti vorbesc despre despărţire, pierdere, încredere şi prietenie. Principala diferenţă dintre intriga unui film precum *în căutarea lui Nemo* şi cea a unei cărţi precum *Năsturel* este că firul narativ şi personajele pot fi dezvoltate mult mai amănunţit într-un film. Cartea standard cu ilustraţii are aproximativ 40 de propoziţii şi în jur de 20 de scene, în timp ce un film cuprinde mii de propoziţii şi sute de scene.

Si iată totuşi că nimeni nu a evaluat încă beneficiile » ■»

lingvistice, cognitive şi emoţionale pe care filmele le aduc copiilor mici, în vreme ce e practic inexistentă cercetarea privind evoluţia expresivităţii datorată poveştilor cinematografice prin comparaţie cu cea datorată cărţilor ilustrate.[13] îngrijoraţi cum suntem de posibilele efecte negative ale ecranului asupra copiilor, am ajuns să neglijăm potenţialele beneficii. Nu cumva copiii se identifică mai uşor cu un personaj dintr-un film decât cu unul dintr-o carte, reuşind, prin această identificare, să înveţe să înţeleagă gândurile şi sentimentele celorlalţi? Nu cumva filmele care vorbesc despre familii destrămate îl ajută pe un preşcolar să facă faţă mai bine despărţirii propriilor părinţi decât dacă ar citi o carte pe această temă sau dacă ar vorbi despre problemele lui? Oare copiilor nu le devin mai clare cauzele şi consecinţele emoţiilor şi întâmplărilor atunci când le văd într-un film, ca având un ritm mai apropiat de cel real? Toate aceste întrebări nu şi-au primit încă răspunsul. Trag nădejde că cercetătorii vor începe să evalueze atât aspectele pozitive, cât şi pe cele negative ale poveştilor savurate prin intermediul ecranului sau al celorlalte mijloace.

Ce ştim cu siguranţă este că putem face astfel încât copilul nostru să se bucure de avantajele ce decurg din timpul petrecut în faţa ecranului.

> Deoarece preşcolarii încă nu stăpânesc formele complete de poveste, ei vor învăţa mai multe din vizionarea unei emisiuni sau a unui J film alături de tine decât în absenta ta. Dacă introduci întrebări şi comentarii în momentele-cheie ale J naraţiunii, similare recomandărilor mele privitoare la poveştile din cărţi şi la cele despre experienţele personale, copilul tău se va bucura de şi mai multe avantaje.[14]

Poveştile cu adevărat originale sunt totuşi încă foarte greu de procesat de către preşcolari. Poveştile lor născocite sunt istorisite de cele mai multe ori în acţiune ca parte integrantă a jocului lor sau sunt variaţii amestecate ale poveştilor de la televizor, din filme sau din cărţi. Preşcolarilor le place să se angreneze în jocuri de rol cu ceilalţi – prieteni, fraţi mai mari care le fac pe plac, adulţi. Mi-am petrecut ore în şir pretinzând că sunt un câine pe nume Sally, mămica protagonistului din cărţile cu *Spot,* când mă jucam cu fiul meu mai mare, Benjamin. Mai târziu, cu Dylan, am fost iarăşi câine (fără nume de astă dată, făcând şi schimb de roluri şi dându-mă drept căţel), în vreme ce el era un stăpân mai degrabă autoritar. Fratele lui mai mare a îndurat şi el, când avea 7 ani, nenumărate ore prefăcându-se că e căţelul lui Dylan, care pe atunci avea 3 ani. (De notat că m-am deşteptat într-un final şi le-am luat băieţilor un căţeluş adevărat când aceştia aveau 14, respectiv 10 ani.) Cumnata mea, Betty, care are părul lung, blond şi frumos, a supravieţuit răbdătoare nesfârşitelor reprezentaţii din *Cenuşăreasa* alături de cei doi băieţi ai ei, iar sora mea, Jennifer, a fost o curajoasă prinţesă Leia pentru fiul ei, Sam, care era Luke Skywalker. Cu prieteni de vârsta lor posibil mai puţin dispuşi să joace rolurile secundare mereu, preşcolarii născocesc piese fără scenariu, incoerente şi lungi cu scene din viaţa

reală – şcoală, familie, cumpărături, biserică – şi subiecte fantastice: supereroi, monştri, Războiul Stelelor, Indiana Jones, Pokemon, Albă ca Zăpada, Cenuşăreasa, Mica Sirenă şi Madeline.

POVEŞTI DESPRE EXPERIENŢELE PERSONALE

Oricât de fermecătoare ar fi poveştile istorisite de preşcolari atunci când se joacă, cele mai coerente şi mai pe deplin închegate poveşti la vârsta aceasta sunt tot cele istorisite din experienţa personală. Ei devin capabili să povestească despre ce li s-a întâmplat într-un mod uşor de înţeles de către oricine. în exemplul care urmează, Jake, în vârstă de 3 ani şi jumătate, îi povesteşte unui cercetător cum a văzut o paradă împreună cu mama lui. Am eliminat intervenţiile de pe parcurs ale cercetătorului ca să se poată distinge structura întregii poveşti.

Cercetătorul: *Ştii ce mi-a mai spus mama ta? Mi-a spus că ai fost în Forbury Park. Poţi să-mi povesteşti puţin despre asta?*

Jake: *Am văzut, ăă, un dragon mare care se învârtea cu oamenii pe el şi în el. Dar nu m-am urcat în el. Pentru că erau prea mulţi oameni. Numai că au fost, trebuie să fie o grămadă de oameni pentru că sunt o grămadă de locuri. Am văzut un avion şi câteodată când ne întoarcem acolo... oamenii, avionul, ăăă, azvârlea oameni din avion. Am... am văzut cai trecând pe lângă noi. O grămadă de cai, mulţi, dar mulţi-mulţi cai. Mmm. Şi unul a dat din copite aşa că mama m-a dat jos de pe poartă. Pentru că unul a dat din copite. Şi aproape că m-a atins. Şi bligadele (brigăzile) de pompieri au fost primele şi apoi nişte cai mari-mari au trecut pe lângă noi. Şi toţi făceau aşa: brrmm brrmm brrmm brrmm brrmm. Nu neam dat*

în chestia care merge sus, tot mai sus, pentru că mi-a fost frică. Când o să cresc mai mare un pic.

De remarcat că Jake include acum amănunte critice despre eveniment care îl ajută să-l explice mai bine ascultătorului: ce s-a întâmplat, chiar şi câte ceva din unde şi când (v. „Etapele de dezvoltare ale preşcolarului”).[15] Aceste detalii sunt importante deoarece îi permit preşcolarului să-ţi povestească despre experienţele pe care nu le-ai împărtăşit cu el, cum ar fi cele de la grădiniţă, din vizitele la prieteni sau la bunici. De fapt, atunci când părinţii pun întrebări despre aceste experienţe neîmpărtăşite, preşcolarii sunt capabili să povestească evenimente mai lungi şi mai amănunţite prin comparaţie cu poveştile despre experienţe împărtăşite.[16] Poate pentru că la această vârstă preşcolarii sunt mai conştienţi de ceea ce ştiu sau nu ştiu cei din jur, înţeleg că trebuie să depună mai mult efort în actul de a povesti în situaţiile în care părinţii nu au împărtăşit acea experienţă cu ei.

Cel mai impresionant însă la această povestioară este că Jake dedică o bună parte din poveste concentrându-se nu pe ceea ce s-a întâmplat, ci pe ceea ce *ar fi putut* să se întâmple *(aproape că m-a atins),* pe ceea ce *ar putea* să se întâmple în viitor *(când o să cresc mai mare un pic)* şi pe ce a simţit el în acele momente *(mi-a fost frică).* Aceasta este partea cea mai interesantă a poveştilor, şi aceştia sunt primii paşi în încercarea de a găsi semnificaţia experienţelor de viaţă. Preşcolarii nu pot cuprinde încă profunzimea realităţii, dar poveştile lor dovedesc că ei fac primii paşi în direcţia aceasta.

Ei înţeleg că ceilalţi au poate gânduri şi sentimente diferite de ale lor, ceea ce se reflectă de asemenea în poveştile din perioada preşcolară

târzie, când încep să negocieze elemente de dezacord cu părinţii şi să-şi apere punctele de vedere. în mod normal copiii de până la 4 ani nu prezintă asemenea negocieri sau provocări, deşi fac referire la gânduri şi sentimente în poveştile lor încă de pe la 2 ani. Când Rebecca din studiul nostru avea 4 ani, ea şi cu mama ei au negociat îndelung despre ceea ce s-a petrecut atunci când au mers la circ.

Mama: *Ce altceva îţi mai aminteşti din vizita noastră la circ?*

Rebecca: *Hm, ne-am luat vată pe băţ.*

Mama: *Da, ne-am luat, nu-i aşa?*

Rebecca: *Da. Şi prietena lui Zinnia*

Mama: (întrerupe) *Nu, de fapt, nu ne-am luat vată pe băt.*

Copilul: *Ba da.*

Mama: *Nu de acolo, aia a fost când am mers la târg. Târgul era alături de circ. Ne-am luat ceva de mâncare totuşi, înainte să mergem la circ. Ce ne-a cumpărat Zinnia ? A avut bani să ne cumpere... ?*

Rebecca: *Popcorn.*

Mama: *Corect. Dar vată pe băţ am mâncat în altă zi, şi era exact lângă circ, nu-i aşa? Dar n-am mâncat în ziua în care am fost la circ.*

Rebecca: *Ba da, am mâncat.*

Mama: *Nu vată pe băţ, scumpo. Nu.*

Rebecca: *Ba da, dar ne-au dat-o pe sus. De pe margine.*

Mama: *Aaa, aşa ne-au dat-o,*

Rebecca: *Mda,*

Mama: *Cum am luat vata pe băţ? Ai perfectă dreptate. Bravo!*

Rebecca: *Pentru că ne-au dat-o peste gard.*

Mama: *Ai dreptate.* (Rebecca râde încântată) *M-am dus să i-o dau înapoi unuia dintre interpreţi.*

Aceste negocieri pe marginea întâmplărilor par să ajute îndeosebi în ceea ce priveşte înţelegerea de către copil a modului în care funcţionează memoria şi a perspectivelor diferite pe care le pot avea ceilalţi. în cazul Rebeccăi, ea a învăţat că uneori până şi părinţilor le mai scapă câte ceva! Faptul că mama ei i-a acceptat varianta a ceea ce a trăit a ajutat-o fără îndoială pe Rebecca să simtă că perspectiva ei asupra unui eveniment este ascultată şi preţuită.

Cum să te bucuri cu copilul tău preşcolar de poveştile care contează

POVEŞTI DIN CĂRŢI

Toate tehnicile de lectură interactivă pe care le-ai învăţat în capitolul precedent – să pui întrebări deschise, să faci pauze, să lauzi şi să dezvolţi răspunsurile copiilor – funcţionează şi în cazul preşcolarilor atunci când citiţi împreună cărţi ilustrate (v. Tabelul 2.1 pentru recomandări). Totuşi, preşcolarii mai mari sunt mult mai avansaţi în ceea ce priveşte limbajul, capacitatea de judecată şi înţelegerea emoţiilor, precum şi puterea de concentrare. Poţi să intensifici lectura interactivă în cazul

J

lor punând întrebări mai grele despre *ce se întâmplă, de ce* sau *cum* se simt ceilalţi. Dezvoltă-ţi strategiile de lectură punând mai multe întrebări deschise şi mai complicate, care să încurajeze copilul să spună şi mai mult din poveste, să facă *previziuni* cu privire la ceea ce urmează să se întâmple sau *să deducă de ce* un personaj a acţionat într-un anumit fel. îţi mai poţi ajuta preşcolarul *să coreleze* întâmplările din poveste cu întâmplări din viata lui.

Cele mai potrivite metode de a pune asemenea întrebări solicitante sunt cele care i se potrivesc preşcolarului tău. Dacă încă mai are dificultăţi să se implice în poveste atunci când îi citeşti, atunci trebuie să fii mai interactiv. Pune întrebări de genul „Ce se întâmplă la pagina asta?” ca să-l antrenezi în lectura cărţii şi să stea de vorbă cu tine. Indiferent de răspunsul lui, nu trebuie să te abaţi de la tehnica *„laudă şi dezvoltă”* pe care ai folosit-o când era mic, urmată de un nou set de întrebări.

Dacă preşcolarul tău este absorbit de firul poveştii, îţi poţi păstra mare parte dintre întrebări pentru final, ca să nu întrerupi naraţiunea. într-unul dintre studiile realizate de mine şi colega Adell Cox pe copii preşcolari din Noua Zeelandă, un cercetător le-a citit, în sesiuni individuale, câte două-trei cărţi ilustrate pe săptămână unor copii de 4 ani cu aptitudini lingvistice diferite.[17] Am citit tuturor preşcolarilor acelaşi set de cărţi pe parcursul unei perioade de şase săptămâni, dar am variat stilul de lectură. Cu anumiţi copii am folosit un stil asemănător variantei de lectură interactivă care funcţionează la

J

antepreşcolari, punând o întrebare sau făcând câte o afirmaţie referitoare la ilustraţii după fiecare două pagini citite. *Cum se numeşte? Animalul acela este un arici.* Cu alţi copii, am folosit un stil mai solicitant în care nu am întrerupt povestea, ci ne-am păstrat întrebările şi comentariile pentru începutul, respectiv încheierea lecturii. întrebările puse astfel au fost mai dificile, cerându-le copiilor să prezică ce urma să se petreacă sau să deducă o cauză şi un efect. *Ce crezi că va face Peter acum cu scaunul? De ce crezi că nu a vrut Peter să-şi vopsească scaunul în*

roz? De notat că aceste două abordări erau la fel de interactive, dar cea de-a doua era mai solicitantă şi nu întrerupea firul poveştii.

Cele două stiluri au avut efecte diferite în funcţie de nivelurile de limbă şi de vârsta copiilor. Pentru copiii mai mici, cu vârsta de 4 ani, şi vocabular mai sărac, stilul mai simplu, dar cu întreruperi mai dese i-a ajutat să şi-l îmbogăţească. Pentru copiii mai mari însă, cu vocabular mai dezvoltat, stilul mai solicitant şi cu întreruperi mai rare a fost cel mai eficient în îmbogăţirea acestuia pe o perioadă de şase săptămâni. Copiii mai mari sunt mult mai în măsură să-şi însuşească termeni noi din context – doar auzind cuvintele în text şi apoi discutând conceptele- cheie – decât copiii mai mici şi cu vocabular mai sărăcăcios, care încă s-ar putea să aibă nevoie de ajutor ca să identifice ilustraţiile. Această interpretare vine în acord cu un alt studiu care arată că preşcolarii cu un lexic mai dezvoltat vor asimila mai uşor cuvintele noi din cărţi îndată ce încep să citească, spre deosebire de copiii cu un lexic mai sărac.[18] Dacă nu înţeleg semnificaţia a nenumărate cuvinte atunci când încep să citească, copiilor le vine mai greu să înveţe sensul cuvintelor noi doar văzându-le într-o propoziţie. Acest efect este foarte înrudit cu experienţele adulţilor care citesc materiale tehnice cu care nu sunt familiarizaţi. Dacă ştim doar un substantiv într-o propoziţie, ne este foarte greu să ne dăm seama care este sensul, fără echivoc, al celorlalte cuvinte. Dar dacă suntem familiarizaţi cu toate cuvintele în afară de unul, este mult mai uşor să facem o presupunere destul de exactă despre semnificaţia acelui unic cuvânt, chiar dacă nimeni nu ni l-a definit explicit.

Ideea este că, dacă preşcolarul tău este mai

mare sau are un nivel de exprimare mai dezvoltat, poţi să-i pui mai puţine întrebări *în timpul* lecturii, câtă vreme veţi discuta despre poveste când terminaţi cartea. Poţi, desigur, să variezi stilul de lectură atunci când recitiţi o carte preferată, câteodată citind cu mai puţine întreruperi ca să-i permiţi copilului să asculte ritmurile şi sunetele limbii, alteori implicându-te în mai multe discuţii şi interacţiuni.

Preşcolarul poate să înveţe acum cuvinte noi despre emoţii şi alte stări de spirit şi din cărţi. Cea mai eficientă cale prin care să îmbunătăţeşti teoria minţii preşcolarului tău cu ajutorul cărţilor de poveşti este să explici sau să lămureşti de ce personajele se poartă sau se simt într-un anume fel.[19] în cadrul unui studiu, atunci când mamele au lămurit stările psihologice ale personajelor, preşcolarii lor au înregistrat progrese considerabile în ceea ce priveşte teoria minţii. „Pune toate fardurile la locul lor pentru ca mămica lor să nu *afle* ce-au pus ei la cale.” Şi „Este cam *furios deoarece* câinilor *nu le plac* pisicile”.

Acum, că preşcolarul tău începe să ţină minte vreo două-trei lucruri în acelaşi timp, poate să înţeleagă şi să beneficieze de pe urma corelării dintre lumea poveştii şi propria-i lume. O metodă de lectură interactivă eficientă la copiii preşcolari mai mari (4-5 ani) include şi aceste legături dintre carte şi lumea reală.[20] Când stabileşti o legătură între lumea cărţii şi lumea copilului tău, îl ajuţi să generalizeze în afara cărţii. Aceste legături s-ar putea să-ţi pară fireşti ţie, dar nu şi preşcolarului tău, nu întotdeauna. Dacă poţi, maschează legătura sub forma unei întrebări deschise: ***Cine** are o maşină albastră la fel ca aceea din poză?* Sau pur şi simplu indică o legătură printr-o afirmaţie: *Băiatul acela merge la grădiniţă, aşa cum mergi şi*

tu. Desigur, dacă se întâmplă ca el să amintească din senin o legătură, laudă-i răspunsul şi dezvoltă-l, aşa cum ai fi făcut dacă ar fi denumit o ilustraţie.
[3]

Copilul: *Am o maşină albastră ca aceea,* (face legătura)

Părintele: *Da,* (laudă) *ai o maşină de curse albastră cu dungi albe exact ca aceea,* (dezvoltă)

Totuşi, ca să-ţi ajuţi copilul să înţeleagă mai bine firul poveştii, e bine să păstrezi aceste conversaţii despre legături cât mai scurte cu putinţă, ca nu cumva să te abaţi prea mult de la discuţia legată de poveste.

Adaptează-te la modul în care copilul înţelege cartea şi vei putea să-ţi variezi stilurile de lectură astfel încât el să profite de ele la maximum. Dacă estimezi că mare parte din vocabularul textului îi este străin copilului, sau dacă vezi că nu e atent, adoptă un stil mai interactiv, asemănător celui pe care-l foloseai când era mai mic. Dacă estimezi că preşcolarul tău este familiarizat cu majoritatea cuvintelor şi conceptelor, dacă pare absorbit ascultând povestea, aşteaptă până la sfârşitul cărţii ca să pui câteva întrebări-cheie şi să-l ajuţi să-şi dezvolte ideile. Cu preşcolarii mai mari şi mai avansaţi poţi discuta după aceea şi reacţiile lor emoţionale faţă de poveste: *Ţi-a plăcut povestea?* (pauză şi discutaţi) *De ce ţi-a plăcut?* (pauză şi discutaţi) *Mi-a plăcut partea de la sfârşit, când Peter a vopsit în roz scaunul pentru surioara lui. Cred că asta înseamnă că şi-a dat seama cât de mare este. Ce crezi că a simţit faţă de sora lui la sfârşit?* Aceste discuţii de evaluare şi interpretare sunt o parte esenţială din experienţa şcolară pe care o vor trăi în curând. în clasă, nu va fi îndeajuns să spună că le-a plăcut sau nu o carte –

li se va cere să zică şi *de ce anume,* şi să-şi susţină evaluarea cu amănunte specifice din poveste.[21]

Dezvoltă spectrul de lecturi al copilului tău, precum şi stilul pe care-l foloseşti atunci când îi citeşti. Preşcolarii sunt pregătiţi pentru o gamă vastă de cărţi, pe lângă cele simple, cu ilustraţii, de care s-au bucurat în primii ani de viaţă. Sunt pregătiţi pentru naraţiuni mult mai complexe, pentru ficţiune realistă şi fantasy, pentru basme şi fabule – cu cât mai diverse, cu atât mai bine pentru capacitatea lor narativă. Nu uita de cărţile clasice pentru copii. Poate că vei fi tentat să alegi cel mai recent titlu premiat cu Medalia Caldecott, dar copilul tău va prefera poate acelaşi vechi exemplar zdrenţuit din *Cei trei iezi morocănoşi-,* găsit într-o cutie cu cereale. În studiul nostru cu preşcolari din Noua Zeelandă, cărţile preferate, fără doar şi poate, au fost *Omuleţul de turtă dulce-* şi *Cei trei iezi morocănoşi,* în ciuda eforturilor noastre de a include cele mai recente şi mai reuşite cărţi ilustrate pentru copii. Este grăitoare fascinaţia copiilor faţă de vechile teme precum răutatea, violenţa, trădarea şi „dreptatea celui mai puternic”.[22] încă nu am întâlnit copilul care să ceară să asculte în repetate rânduri o carte corectă politic precum *Prinţesa şi dragonul-.* Respectă alegerile în materie de cărţi ale copilului tău. Este în regulă să-l răsfeţi cu preferatele lui, aşa cum la fel de bine e să le completezi cu o gamă mai largă de opţiuni.

Dacă un copil preferă nonficţiunea, e bine să-i încurajăm pasiunea, fie că este vorba despre dinozauri, camioane, trenuri sau roci. Băieţii preşcolari sunt de şase ori mai predispuşi decât fetele să dezvolte un interes viu şi constant într-un singur domeniu conceptual.[23] Copiii pot învăţa cuvinte noi şi pot citi litere de tipar şi din cărţile

de nonficţiune, chiar dacă nu există un fir narativ propriu-zis. Şi sunt acum disponibile cărţi de nonficţiune grozave pentru preşcolari. într-un studiu realizat de mine împreună cu colega Sarah Jane Robertson, părinţii ne-au relatat că preşcolarilor lor le-a plăcut o carte de nonficţiune *(What Is a Fish?)* mai mult decât cartea de poveşti pe care le-am oferit-o noi *(Hemi's Pet).* în acest studiu, mamele ne-au relatat de asemenea că se bucură mai mult citind de plăcere ficţiune în timpul lor liber, pe când taţii au relatat că le place mai mult nonficţiunea.[24] Oricare ar fi preferinţa ta, fii receptiv la preocupările copilului – este posibil ca el să guste altceva. Poate că anumiţi copii preferă să-şi procure poveştile din cu totul şi cu totul alt mediu, de exemplu din filme sau din conversaţiile despre trăirile lor proprii. Nu-ţi forţa copilul să asculte o poveste pe care nu o agreează.

POVEŞTI DESPRE EXPERIENŢELE PERSONALE

Hans Christian Andersen spunea: „Cel mai frumos basm dintre toate este viaţa însăşi". Poveştile pe care le compui împreună cu preşcolarul tău despre experienţele personale de zi cu zi sunt baza pe care îşi va construi propria poveste – povestea vieţii sale. Aceste poveşti despre întâmplările cotidiene sunt la fel de importante pentru dezvoltarea copilului tău pe cât sunt poveştile pe care le împărtăşeşti cu el din cărţi. Aşa cum lărgeşti spectrul de lecturi ale preşcolarului dincolo de cărţile ilustrate simple, la fel poţi varia tipurile de experienţe trecute pe care să le discuţi cu el: experienţele în comun încă predomină, dar poţi începe să stai de vorbă cu el despre experienţele trăite de el separat de tine, la fel cum poţi discuta despre evenimente petrecute în primii săi ani de viaţă şi pe care nu şi le poate aminti singur.

CUM POVESTIM CU PREŞCOLARII DESPRE ÎNTÂMPLĂRILE TRĂITE ÎN COMUN

Deoarece preşcolarii sunt acum în stare să relateze singuri pe scurt despre o întâmplare, sarcina noastră e să-i ajutăm să îmbunătăţească povestea, mai ales să includă elementele esenţiale, pe care ei le neglijează de obicei la această vârstă. Când foloseşti tehnica rememorării interactive cu un preşcolar, trebuie să alegi mai multe întrebări care încep cu *unde* şi *când,* precum şi câteva *de* ce-uri bine plasate, alături de mult exersatele *ce* şi *cine,* alcătuind împreună o poveste pe marginea experienţei trăite în comun (v. Tabelul 2.1 pentru recomandări), încearcă să strecori întrebările *unde* şi *când* foarte firesc la începutul poveştii, ca să o faci mai coerentă. Cele mai izbutite poveşti orientează imediat ascultătorul în *cadru,* adică lămureşte coordonatele *cine, unde* şi *când* ale unei întâmplări.[25] Deoarece ştii deja ce s-a petrecut în cadrul unui eveniment împărtăşit, poţi să-ţi ajuţi mai eficient copilul ca să construiţi împreună povestea.

La vârsta preşcolară totuşi, încă este important să nu te legi prea mult de coordonata *când.* Capacitatea de a înţelege şi percepe timpul se află într-un stadiu incipient la vârsta aceasta (v. „Etapele de dezvoltare ale preşcolarului”). Intr-o poveste sunt alte elemente mai importante pe care copiii trebuie să le stăpânească mai întâi, elemente mai apropiate de capacitatea lor cognitivă. Unul dintre cele mai importante îl constituie stabilirea cauzei şi a efectului în cadrul unei experienţe, atât în plan fizic, cât şi emoţional. Un alt element important pe care trebuie să-l stăpânească este cronologia de bază. Abilitatea de a pune acţiunile în ordine cronologică se dezvoltă

din prima copilărie şi în perioada antepreşcolară, după cum arătam în Capitolul 1. Până la vârsta preşcolară, copiii încep să marcheze ordinea în povestirile lor prin expresii precum „prima dată”, „după aceea” şi „la urmă”, dar mai ales „şi atunci” (v. „Etapele de dezvoltare ale preşcolarului”). La fel ca în cazul termenilor temporali, nu întotdeauna nimeresc corect aceste expresii. Pot fi ajutaţi când construiţi împreună o poveste despre trecut şi le poţi fixa sintagmele referitoare la ordinea cronologică.

Copilul: *Am fost la grădiniţă. Am luat îngheţată.*

Părintele: *Da, ai dreptate,* mai întâi *am fost la grădiniţă, şi abia* pe urmă *am luat îngheţată. Şi care a fost* următorul lucru *pe care l-am făcut?*

Ca întotdeauna, cea mai bună metodă prin care să-ţi înveţi copilul tehnici narative avansate e să-i continui răspunsurile şi să completezi golurile prin întrebări deschise. Când discutaţi despre *ceea ce s-a întâmplat,* este în regulă să nu fii tu vocea dominantă de fiecare dată. Poate că el a văzut, auzit, ba chiar mirosit (!) frânturi din întâmplare pe care tu nu le-ai sesizat, la fel ca în exemplul următor, în care Anna, în vârstă de 4 ani, stă de vorbă cu mama ei despre vizita la un nou loc de joacă.

Mama: *îţi mai aduci aminte când am fost la locul acela special dejoacă?*

Anna: *Ce loc de joacă ?*

Mama: *Era la şcoala unde a învăţat mami. Nu-i aşa? îţi aduci aminte cum se numea locul de joacă?* (Anna dă din cap că nu.) *îţi aminteşti ce am văzut la locul dejoacă?*

Anna: *Tobogane.*

Mama: *Un stâlp pe care să aluneci, da. Era*

destul de înalt.

Anna: *Pot să mă dau în jos pe el.*

Mama: *Da, n-am ştiut că poţi să faci asta. Şi te-ai dat. Bine, şi ce altceva mai era la locul dejoacă?*

Anna: *Un pod.*

Mama: *Da. Era şi un pod.*

Anna: *O căsuţă, două căsuţe?*

Mama: *Unde anume? Cum arătau căsuţele? Nu mi le aduc aminte.*

Anna: *Erau... una era din lemn şi alta era din cauciucuri.*

Mama: *A, da. Mi-o amintesc pe cea din cauciucuri. Ai intrat înăuntru.*

Anna: *Miroase urât aici.*

Mama: *Mirosea? Emily s-a dat pe tobogan?* (Anna dă din cap că da.) *S-a dat?*

Anna: *Aşa ştia.*

Mama: *O, aşa ştia că miroase urât. Aşadar, ţi-a plăcut locul acela de joacă?*

Anna: *Da.*

Mama: *Ar trebui să mai trecem pe acolo, nu-i aşa?*

Cercetătorii numesc genul acesta de reconstrucţie discuţie „metacognitivă”, deoarece astfel îi dezvălui copilului că parte din povestea evocată este alcătuită din ceea ce ştim că *trebuie* să se fi întâmplat, chiar dacă nu ne amintim direct. Copiii învaţă de asemenea despre failibilitatea memoriei şi despre mecanismele prin care învăţăm. Când mamele din studiul nostru au aplicat cu precădere stilul acesta mai rafinat în conversaţiile cu preşcolarii de vârstă mai mică, aceştia au vădit un an mai târziu aptitudini mai bune ale teoriei minţii.[26] Aceste aptitudini metacognitive devin foarte importante mai târziu, când copiii încearcă să verifice cât de mult înţeleg din ceea ce citesc.

Deoarece preşcolarii pot înţelege foarte bine gândurile şi sentimentele proprii şi pe ale celorlalţi, în conversaţiile voastre despre experienţele împărtăşite poţi dedica timp şi perspectivelor emoţionale ale copilului tău. Una dintre cele mai eficiente tehnici pe care le pot folosi părinţii când vorbesc despre emoţii cu copiii lor constă în a le oferi o scurtă explicaţie a cauzei respectivei emoţii (de ce) şi a consecinţelor care au decurs din ea.[27] Părinţii care au fost învăţaţi să vorbească astfel despre emoţiile trecute ale preşcolarilor lor pe o perioadă de şase luni au îmbunătăţit înţelegerea emoţională a copiilor.

De pildă, când Rachel din studiul nostru avea 4 ani, mama ei a avut următoarea discuţie cu ea despre o rană minoră:

Mama: *îţi vine în minte un moment în care te-ai simtit tristă?*

Rachel: *Mmm, când am căzut.*

Mama: *Ai fost puţin cam tristă că ai căzut, nu-i aşa? Şi te-ai zdrelit la mâini, nu?*

Rachel: *Asta a alunecat aşa, şi cealaltă a alunecat aşa.*

Mama: *A, văd, şi* asta te-a întristat? Te întristezi puţin când te răneşti, nu-i aşa? (Rachel dă din cap.) Şi ce s-a întâmplat când te-ai simţit tristă?

Rachel *Hmm.*

Mama: Ce-ai făcut?

Rachel *Ai venit tu.*

Mama: *Am venit eu, da.*

Rachel *Şi Luke* (fratele mai mare) *a întrebat: bine?*

Mama: *Luke a avut grijă de tine, nu-i aşa? A fost grijuliu?* Şi ce-ai făcut? Ai plâns, nu-i aşa? (Rachel dă din cap că da.) E în regulă. E în regulă dacă plângi când te simţi tristă.

Experienţele împărtăşite sunt ideale pentru aceste explorări ale spectrului emoţional. Ai fost prezent, aşadar cunoşti bine reacţiile emoţionale ale copilului tău, ştii ce anume le-a stârnit şi cum a fost rezolvată emoţia. Chiar şi atunci pot apărea câteva opinii diferite, ca în următorul exemplu, conversaţia dintre Jessie, în vârstă de 4 ani, şi mama ei în legătură cu o pasăre moartă.

Mama: îţi *aduci aminte ce s-a întâmplat ultima dată, acum câteva zile, când tejucai la groapa cu nisip?*
Jessie: *Nu.*
Mama *Iţi aminteşti ce s-a întâmplat cu pasărea aceea?*
Jessie: *Ce? Da, a murit.*
Mama *A murit, nu-i aşa? Păi şi cum a murit?*
Jessie: *A murit pentru că s-a rănit.*
Mama *Şi cum s-a rănit?*
Jessie: *A zburat pe lângă.*
Mama *A zburat pe lângă.*
Jessie: *Şi s-a lovit,* (pauză în conversaţie)
Mama *Cum s-a lovit?*
Jessie: *S-a ciocnit de geam.*
Mama *A zburat direct în geam, nu-i aşa? Şi a Apoi ce am făcut?*
Jessie: *Ce? Am îngropat-o.*
Mama *Am îngropat-o.*
Jessie: *îmi pla-, nu-mi place să îngrop chestii.*
Mama A fost un pic trist, nu-i aşa?
Jessie: *Nu-mi pasă dacă e trist, că nu-mi plac păsările.*
Mama Ai fost puţin supărată, nu?
Jessie: *Nu, n-am fost supărată.*
Mama: Dar te-ai hotărât după aceea că n-ai fost supărată. *Căci ai fost un piculeţ.*
Jessie: *Nu, am fost supărată pentru că n-am vrut să... să pun floarea mea roşie pe locul ăla*

micuţ.

Mama: *Da?*

Jessie: *Da.*

Mama: Totuşi, a fost drăguţ din partea ta să-i pui o floare.

Este foarte important să accepţi varianta actuală a copilului tău despre starea sa emoţională decât s-o negi cu totul. Sentimentele se pot schimba pe măsură ce trece timpul, la fel cum se modifică şi perspectivele noastre faţă de ceea am simţit în trecut, iar preşcolarii abia încep să devină conştienţi de aceste perspective multiple asupra evenimentelor. îndrumă copilul cu blândeţe oferindu-i explicaţii alternative şi dezvoltându-i raţionamentul, aşa cum procedează mama lui Jessie când explorează reacţia complexă a lui Jessie faţă de pasărea moartă. Acest proces începe prin identificarea emoţiei sau emoţiilor *(trist, supărată, nu supărată),* dar, cel mai important, prin solicitarea şi explorarea cauzelor reacţiilor emoţionale *(nu-mi place să îngrop chestii, n-am vrut să pun floarea mea roşie pe locul ăla micuţ)* şi cum s-a rezolvat întreaga situaţie (u *fost drăguţ din partea ta să-i pui o floare)* sau ar putea să se rezolve pe viitor.

înţelegerea emoţiilor este absolut esenţială pentru copii, deoarece învaţă astfel să-şi regleze emoţiile şi comportamentul propriu şi să se înţeleagă cu ceilalţi. Procesul acesta se va întinde pe tot parcursul vieţii, desigur, dar părinţii joacă un rol fundamental în sprijinirea lui (v. Caseta 2.3).

CASETA 2.3. *Ataşamentul securizant şi poveştile împărtăşite cu preşcolarii*

Ca să-ţi ajuţi preşcolarul să beneficieze de pe

urma discuţiei despre emoţii în timp ce spuneţi poveşti

împreună, ar trebui ca el să simtă mai întâi un ataşament sigur sau securizant faţă de tine. Colega mea Rhiannon Newcombe şi cu mine am aflat că, în lipsa unui ataşament securizant, copiii nu beneficiau de pe urma conversaţiilor cu mamele lor pe tema emoţiilor. De la vârsta de un an, un an şi jumătate până la 4 ani şi jumătate, copiii cu un ataşament ezitant nu au adoptat stilul mamei de a vorbi despre emoţii, în vreme ce copiii cu ataşament sigur sau securizant au preluat treptat din stilul emoţional al mamei lor de-a lungul timpului. Dacă un copil nu a dezvoltat o legătură de încredere cu părintele său, de ce ar trebui să adopte perspectiva emoţională a acestuia asupra unui eveniment? Să nu uităm că ataşamentul securizant este flexibil. încă mai poţi cultiva un ataşament securizant copilului de vârstă preşcolară, aşa cum ai reuşit în primii lui ani de viaţă – rămânând receptiv şi oferindu-i alinare în caz de nereuşită, frică sau frustrare (v. Capitolul l).[28]

După părerea mea, copiii mici pot înţelege mai uşor emoţiile atunci când stai de vorbă cu ei despre experienţele lor trecute decât dacă le-aţi discuta pe marginea unor cărţi citite. Preşcolarul încă întâmpină mari probleme în corelarea sentimentelor unui personaj dintr-o carte cu propriile-i experienţe. Psihologul Paul Harris arată că îndeobşte copiii înţeleg emoţiile dacă mai întâi şi le înţeleg pe ale lor înşile. Iar distanţa faţă de personajul din carte este dublă: o dată pentru că e vorba despre „altcineva”, apoi pentru că e cineva „născocit”. Conversaţiile despre emoţiile personale *din trecut* sunt eficiente în special pentru că, aşa cum sublinia psihologul Robyn

Fivush, copilul nu se mai află sub imperiul emoţiei negative, dar îşi poate aminti experienţa anterioară despre acea emoţie.[29] Discutând despre emoţiile trecute, copilul învaţă să identifice un sentiment şi să-l analizeze: *De ce m-am simţit aşa? Cum am reacţionat faţă de ceea ce am simţit? Cum aş putea să reacţionez diferit data viitoare când voi simţi acelaşi lucru?* Ca să-ţi poţi regla emoţiile este esenţial să ţi le înţelegi. Separarea sentimentelor
negative de reacţiile noastre faţă de acele sentimente negative este cheia dezvoltării autocunoaşterii şi a unor relaţii sănătoase şi agreabile cu ceilalţi de-a lungul vieţii.

CUM POVESTIM CU PREŞCOLARII DESPRE EXPERIENŢELE TRĂITE DE EI ÎN ABSENTA NOASTRĂ

Copiii de vârstă preşcolară pot răspunde cu mare entuziasm atunci când le ceri să-ţi povestească despre întâmplări prin care au trecut separat de tine. Deja ei înţeleg că au cunoştinţe privilegiate despre acele întâmplări. Câteodată oferă chiar mai multe informaţii despre acea întâmplare decât despre o experienţă pe care aţi trăit-o în comun, ca în exemplul care urmează: Anna, în vârstă de 4 ani, îi dă mamei sale tot felul de amănunte interesante despre ziua în care a mers la aeroport cu bunicii ei.

Mama: Şi *acum vreau să-mi povesteşti despre ceva foarte special ce ai făcut cu bunicul, cu Becky şi cu Nick atunci când manii s-a îmbolnăvit. Mami a rămas acasă, iar tati era plecat. îţi mai aduci aminte unde te-au dus bunicul şi Becky? Au venit să te ia, în drum spre casa lor, într-un loc special. în drum spre casa lor, la Gore.*

Anna: *Acolo... acolo unde... unde oamenii aceia erau care se camuflaseră şi erau culori amuzante şi-şi puneau iarbă şi frunze.*

Mama: *Erau camuflaţi, nu-i aşa? De ce se camuflaseră?*

Anna: *Nu ştiu.*

Mama: *Se pregăteau să...*

Anna: *Nu voiau ca oamenii să-i vadă prin iarbă.*

Mama: *Nu.*

Anna: *Aveau pistoale.*

Mama: *Da, aveau. Erau în armată. Toate chestiile care ţin de armată erau acolo. Dar unde erau? Cum se f*
numea locul ăla, îţi aduci aminte?

Anna: *Nu ştiu.*

Mama: *Era oare.,, ce altceva mai era pe acolo?*

Anna: *O maşină cu îngheţată.*

Mama: *O, nu ţi-ai luat îngheţată, nu-i aşa?* (Anna dă din cap că da.) *Sau ţi-ai luat? Şi-a luat şi Nick una? Şi bunicul, şi Becky?* (Anna dă din cap că da.) *Eşti sigură? Se întâmpla la aeroport, nu-i aşa? La un aeroport mai mic. Şi este aproape de...*

Anna: *Casa unde stau bunicul şi Becky.*

Mama: *Da. Şi e cineva care lucrează acolo, aproape.*

Anna: *Cine ? Taţi.*

Mama: *Este aproape de locul de muncă al lui tati, nu-i aşa? Erau şi nişte avioane şi alte lucruri?*

Anna: *Era un elicopter micuţ care era acolo, erau două elicoptere. Şi ce altceva mai era acolo? A, când am fost... când am fost cu bunicul şi Becky, am mai văzut ceva care dărâmă la pământ.*

Mama: *Chiar aşa ?*

Anna: *Da.*

Mama: *Demolatoare. Şi era o maşinărie mare? Mmm ? Era oare... ?*

Anna: Şi *era şi o macara mare care are ceva greu, care dărâma vechiul semafor sau ceva de*

genul.

Mama: *Nu mi-ai mai povestit despre asta până acum. S-a întâmplat la aeroport?* (Anna dă din cap că da.) Aşa *deci?*

Anna: *Era lângă aeroport.*

Mama: *Lângă aeroport. Şi era o macara mare. Avea o bilă de demolări, bila mare de la capăt. Nu-i aşa?*

Anna: *Mda. Avea o bilă mare în formă de pătrat, ca să dărâme.*

Mama: *Grozav. Ar fi fost interesant de văzut.*

Preşcolarii sunt foarte dornici să-şi povestească experienţele, mai ales când le spun părinţilor ceva ce aceştia încă nu ştiu. încurajează-ţi copilul să povestească despre lumea lui, care creşte departe de tine. În curând, cu greu vei mai obţine vreo informaţie despre viaţa lui, aşa că bucură-te de aceste mărturisiri cât încă mai durează.

CUM POVESTIM CU PREŞCOLARII DESPRE ÎNTÂMPLĂRI DIN PRIMII LOR ANI DE VIATĂ

Preşcolarii sunt acum gata să asculte şi să pună întrebări pe parcursul unei povestiri despre o întâmplare pe care nu au trăit-o sau de care nu au cum să-şi aducă aminte, precum povestea despre ziua în care s-au născut.[30] Copiilor de această vârstă le place să asculte povestea naşterii lor, de care se vor lăsa complet absorbiţi. Nu e cazul s-o îndulceşti pe de-a-ntregul; e în regulă să omiţi aspectele mai delicate. Lasă-i să pună întrebări, iar la următoarele repovestiri poate că vor fi în stare să completeze cu părţi din poveste chiar ei înşişi. De pildă, în exemplul care urmează, Eric, în vârstă de 5 ani, născut prematur, este complet absorbit de felul în care mama lui descrie urechile

încă neformate:

Mama: *Atunci când erai la mine în burtică... ştii că bebeluşul are nevoie să stea în burtică la mama lui o bună bucată de vreme, dar tu te-ai hotărât că nu vrei să mai stai, aşa că tu şi cu mine ne-am dus la spital într-o ambulanţă. Deoarece tu te-ai hotărât să vii pe lume. Aşadar, la spital am ajuns în ambulanţă cu tine în burtica mea, şi apoi a doua zi de dimineaţă te-ai născut. Şi ştii cât de mare erai?*

Eric: *Nu.*

Mama: *Cam atât de greu erai. Uite, ţine asta.* (îi dă copilului un prespapier să-l ţină în mână.)

Eric: *Hmmm.*

Mama: *Da, nu erai foarte greu. Şi ştii cât de lung erai? Uite, cam atât.* (îi arată cu mâinile.) *Cam 30 de centimetri lungime. Şi ai fost foarte bolnăvior.*

Eric: *De ce?*

Mama: A *trebuit să trăieşti într-o tăviţă, aşa,.. în prima săptămână, şi erai atât de mititel, şi abia dacă aveai urechiuşe, în schimb aveai părul roşcat şi frumos.*

Eric: *Unde unde unde unde unde unde...*

Mama: *La spital.*

Eric: *Unde îmi era urechea? Unde îmi era urechea?*

Mama: *Păi nu-ţi crescuseră de tot, vezi tu, pentru că ai venit pe lume prea devreme. Pentru că ai vrut să vii mai repede. Şi apoi ştii ce s-a întâmplat? Ai început să te faci din ce în ce mai mare şi să te simţi mai bine.*

Când îi povesteşti copilului tău cum s-a născut sau experienţe din primii ani de viaţă, întotdeauna adu-ţi aminte că eşti pe deplin răspunzător pentru

modul în care aceste evenimente sunt legate şi interpretate. Completezi primele capitole din povestea vieţii copilului tău, şi astfel îi şlefuieşti imaginea de sine. E important să evidenţiezi aspectele pozitive ale temperamentului sau personalităţii sale. Este mult mai potrivit să spui „Erai atât de plin de energie când erai mic, încât te căţărai pe tobogan mai repede decât oricare alt copil de la locul de joacă. Şi acum eşti unul dintre cei mai iuţi atleţi de la tine din clasă” decât „Ne-ai înnebunit tot căţărându-te pe frigider în fiecare zi, şi atunci ne-am întrebat pentru prima oară dacă nu cumva erai hiperactiv”. Este în regulă, ba chiar benefic, să discuţi şi întâmplările mai puţin plăcute, dar asigură-te că rezolvi emoţiile negative sau întâmplările neplăcute într-o manieră optimistă. Să remarcăm felul în care mama lui Eric l-a liniştit spunându-i că în scurtă vreme a crescut mare, la fel ca şi urechile lui, şi s-a făcut bine; sau felul în care mama lui Rachel i-a reamintit acesteia că, şi dacă se răneşte, alţi oameni vor fi acolo s-o ajute.

TABELUL 2.1. Recomandări de urmat când povestim
cu copiii de 3-5 ani

CE SĂ FACI	CUM SĂ FACI	DE CE ESTE FOLOSITOR
1. *împărtăşiţi poveşti din cărţi şi despre experienţele proprii.*	Fie că povestiţi despre o carte sau despre o experienţă din trecut, continuă să foloseşti tehnicile de *răspuns la preocupările* copilului tău; *pune apoi o întrebare deschisă* în care să incluzi şi informaţie *nouă. Laudă* răspunsul copilului, apoi *pune o întrebare nouă,* dar cu referire la	Ajută memoria, dezvoltă aptitudinile de comunicare şi competenţele de vocabular.
2. Dezvoltă povestea.	Fie că discutaţi o carte sau o întâmplare din trecut, încurajează-ţi copilul să ia parte la conversaţii mai lungi despre un singur subiect, evitând conversaţiile scurte de tip întrebare- răspuns	încurajează copilul să spună poveşti mai lungi şi mai elaborate.

3. *Pune întrebări mai grele despre poveste sau despre întâmplarea din trecut.*	încă te mai poţi sprijini pe întrebările de bază „ce?” şi „cine?”, dar începe să introduci şi întrebări precum „unde?”, „când?” şi mai ales „de ce?”. Preşcolarii sunt pregătiţi şi dornici să facă deducţii dacă îi îndrumi. Sunt de asemenea nerăbdători să- ţi	Copilul învaţă cum să împartă o naraţiune în secvenţe; înţelege ideea de cauză şi efect.
4. Dezvoltă conversaţia dincolo de carte, de întâmplarea trăită sau de film.	„Ce crezi că urmează să se întâmple?” „Fata aceea merge la grădiniţă la fel ca tine. *Cum* e sau cum nu e la ea la grădiniţă faţă de grădiniţa ta?” „în ce vrei să te dai data viitoare când mergem la Disneyland?” „La care alte parcuri de distracţii am mai mers până acum?” La fel ca antepreşcolarii, şi preşcolarii sunt mai interesaţi de poveşti care să-i aibă pe ei ca protagonişti. De aceea, când dezvolţi poveştile din trecut	îmbogăţeşte limbajul, sprijină gândirea abstractă şi critică.

5. *Împreună cu copilul acestuia prin intermediul conversaţiilor.*	Caracterizarea şi discutarea emoţiilor personajelor dintr-o poveste îi ajută pe copii să identifice emoţională. Totuşi, pentru a înţelege cu adevărat emoţiile, trebuie să înceapă cu ale lor. Discutaţi cauzele şi consecinţele emoţiilor preşcolarilor, mai ales ale celor	Ajută la înţelegerea către copii a emoţiilor şi teoria sprijină autoreglare a.

6. *Foloseşte dispozitivele*	Oricând este cu putinţă, uită-te la filme pentru copii şi la emisiuni TV educative *alături de* preşcolarul tău, în loc să- 1 laşi să se uite singur. Dacă emisiunea este înregistrată, poţi s-o opreşti şi să pui o întrebare, să comentezi şi să verifici cum anume înţelege copilul intriga, motivaţiile sau J sentimentele personajelor, aşa cum aţi face dacă ati vorbi J despre o carte sau o experienţă personală. Dacă nu puteţi să vă uitaţi împreună la un film întreg sau la o emisiune, verifică periodic cum anume urmăreşte preşcolarul. Sar putea să fie mai nerăbdător să-ti povestească despre o emisiune pe care a urmărit-o singur, fără tine, la fel ca în cazul întâmplărilor	încurajează învăţarea vocabularul ui; dezvoltă capacitatea de înţelegere a unei poveşti; îl

trăite de el în
absenta ta.

7. *Recomandări cu privire la dispozitivele electronice (de la Rachel Barr, specialistă*	a. Limitează accesul preşcolarilor la orice tip de ecran, permiţându-le să se uite la o singură emisiune sau un spectacol dimineaţa, înainte de şcoală, de	Sporeşte beneficiile şi în acelaşi timp limitează efectele dăunătoare ale

preferinţă, după ce s-au îmbrăcat şi au luat micul dejun. Apoi fără ecran toată ziua. Deoarece petrecerea timpului pe dispozitive în preajma orei de culcare este asociată cu tulburări de somn, e de preferat să aloci timp copilului în prima parte a zilei (şi nu în dormitor).

b. NU pune televizor în dormitorul copilului. Privitul la televizor va deveni greu de controlat, atât în ceea ce priveşte cantitatea, cât şi calitatea, din momentul în care televizorul este deja în încăpere.

c. încurajează-i pe fraţii mai mari să povestească şi să lămurească ce se întâmplă într-o emisiune la care ei se uită împreună cu fratele mai mic. Astfel asiguri covizionarea chiar şi când nu poţi fi alături de preşcolarul tău.

d. Gândeşte-te la timpul petrecut în faţa ecranului de către copil ca la o „dietă de tehnologie”: sunt anumite emisiuni pe care le vei permite în fiecare zi (de pildă, acelea cu beneficii dovedite precum *Blue’s Clues, Arthur* şi *Clifford),* în vreme ce altele vor fi permise „din când în când” sau pe post de recompense ocazionale (divertismentul de tip *Sponge Bob).* Este la fel de important să încurajezi obiceiurile sănătoase legate de ce anume să privească, precum şi *cât* conţinut mediatic să consume.

TABELUL 2.2. Etapele de dezvoltare ale preşcolarului

DOMENIU	CE SE PETRECE SI CÂND	DE CE ESTE IMPORTANT CÂND POVESTIM ÎMPREUNĂ CU PREŞCOLARII
Dezvoltarea limbajului	La vârsta aceasta copiii învaţă în jur de cinci cuvinte noi pe zi. Până la şase ani, vor şti în jur de 10.000 de cuvinte. Preşcolarii încep să folosească timpurile verbale pentru trecut şi viitor, deşi nu întotdeauna corect. *Prăjitura mea s-a ruptă.* Gândiţi-vă la aceste	Copiii fac faţă acum cărţilor cu un text mai lung şi mai complex. Cărţile trebuie să fie ajustate în funcţie de copil şi de moment, iar desenele viu colorate încă sunt folositoare pentru a atrage

Timp, cauzalitate şi limbajul emoţiilor: Preşcolarii încep să folosească limbajul pentru a exprima momentele temporale, mai ales *înainte* şi *după; ieri* şi *mâine,* deşi nu mereu corect. De asemenea, folosesc termeni pentru a exprima cauzalitatea, *deoarece* şi *deci,* chiar ca să exprime ipotezele – ce era să se întâmple, dar nu s-a petrecut. *(Aproape că ma lovit calul,)* în cele din urmă, preşcolarii fac un salt enorm discutând despre emoţiile lor şi ale celorlalţi.	Până la sfârşitul -» perioadei preşcolare, copilul va deveni mai cooperant în conversaţiile despre experienţele

Povestea:
Preşcolarii > sunt capabili să spună poveşti oarecum coerente despre o experienţă personală, o carte sau un film. Poveştilor le

Pentru că acum încep să folosească mai bine ordonarea evenimentelor şi legăturile cauzale,[5] preşcolarii pot povesti cu mai mult succes despre experienţele lor oamenilor care nu au fost prezenţi la întâmplarea respectivă: educatori, bunici, prieteni. Vor mai avea nevoie de ajutor ca să umple golurile importante legate de întrebările *când, unde, cum* şi *de ce.*

Dezvoltarea cognitivă	*Procesele gândirii:* Copiii încep să reflecteze la gândurile şi sentimentele proprii. 0 dezvoltare înrudită cu aceasta este şi abilitatea lor, în jurul vârstei de 4 ani, de a se gândi la ceea ce gândesc şi simt alţi oameni – teoria mintii. Odată cu această conştientizare vine, uneori, şi capacitatea de a empatiza cu ceilalţi.	Reflecţia asupra propriului proces de gândire înlesneşte şi face mai interesantă discuţia despre gândurile, emoţiile şi motivaţiile personajelor din cărţi şi ale oamenilor adevăraţi; aceste stări psihologice pot fi apoi comparate cu gândurile şi sentimentele copilului tău. Copiii pot să discute de ce ei sau ceilalţi sunt sau nu în stare

înţelegerea ideii de timp: Copiii încep să stăpânească convenţiile legate de timp din cultura în care cresc, pornind de la cunoaşterea rutinei zilnice şi a variaţiilor acesteia, şi ideea de dimineaţă, după-amiază şi noapte. Ei pot ordona două evenimente în timp dacă acestea s-au petrecut oarecum aproape unul de celălalt (zile sau săptămâni, dar nu luni). Conceptele preşcolarilor despre timp sunt legate, dar nu se suprapun cu limbajul lor despre timp – uneori vor folosi un cuvânt temporal înainte să înţeleagă foarte bine ce înseamnă, iar alteori stăpânesc conceptul înaintea termenilor efectivi.	Copiii înţeleg mai multe dintre convenţiile legate de timp prezentate în cărţi, dar încă vor avea nevoie de ajutor. O înţelegere mai bună a timpului îi ajută pe copii să ordoneze poveştile cronologic, făcându-le astfel mai uşor de înţeles pentru ceilalţi. Când copilul înţelege ideea de timp, devine mai uşor şi pentru tine, ca

Dezvoltar emoţional şi socială	*Autocunoastere:* Preşcolarii îsi judecată stabilă cu privire la aversiunile lor, o personalitate în devenire. *Vreau să bun la orice treabă face; nu-mi place să dau pe tobogan cu înainte.* *Extinderea sociale:* Majoritatea copiilor merg la în această perioadă. Acum au mai mult la lumea exterioară, prezenţa sau în părinţilor. *Legarea prieteniilor:* Preşcolarii dezvoltă prietenii adevărate câţiva copii şi sunt capabili să se joace cooperant cu o diversitate de copii. *Joaca elaborată:* preşcolari preferă cu deosebire jocurile născocite, în care antrenează cu gândirea de tip „ce-dacă...” (de închipuie că o piatră o maşinuţă). încep coordoneze jocuri şi complicate cu ceilalţi copii.	Copilul înţelege acum mult mai multe despre decât a înţeles primii ani de Va manifesta ce în ce mai interes fată de celelalte lumi care le poate experimenta intermediul cărţilor. Copilul are şi mai experienţe de tine şi pe doreşte să le discutaţi: întâmplări de la grădiniţă, la bunici şi la prieteni. Poveştile despre personale pot fi amestec copios imaginaţie şi realitate. Nu înseamnă că preşcolarii nu înţeleg dintre cele ba chiar o dar se pare că preferă să pigmenteze viata de zi cu zi. ■»

Dezvoltarea fizică

Nivelurile de activitate: Prescolarii sunt încă activi, dar au o mai mare putere de concentrare decât antepreşcolarii.

Dezvoltarea creierului: Schimbările cele mai spectaculoase se petrec în funcţionarea lobului frontal, în jurul vârstei de 4 ani, ceea ce arată un control de sine mai crescut, capacitatea de a inhiba reacţiile şi de a tine minte mai mult de un lucru odată.

Puterea de concentrare a preşcolarilor şi autocontrolul îmbunătăţit îţi permit să citeşti alături de ei cărţi mai lungi, oprindu- te mai rar să le pui întrebări, iar la finalul lecturii puteţi discuta mai în amănunţime. Puteti conversa

3. *Ziua în care a nins,* trad. rom. de Vlad Zografi, Editura Arthur, Bucureşti, 2017 (n. tr.).

4. Poveste norvegiană culeasă de Peter Christen Asbjornsen şi Jorgen Moe la mijlocul sec. XIX şi publicată în volumul *Basme norvegiene* (n. tr.).

5. Carte scrisă şi ilustrată de americanul Robert Gaston Herbert (1873-1954), publicată în 1910 (n. tr.).

6. *The Paper Bag Princess,* scrisă de Robert Munsch şi ilustrată de Michael Martchenko, a fost publicată pentru prima oară în 1980. în traducere românească a apărut la Editura Paralela 45, în 2016 (n. tr.).

ROLUL POVEŞTILOR ÎN DEZVOLTAREA COPILULUI DE VÂRSTĂ ŞCOLARĂ: 5-8 ANI

Un lucru ştiu. Motivul pentru care spunem poveşti este cel mai important dintre toate. Astfel ţii oamenii împreună. întotdeauna. — NULLAH, BĂIEŢELUL ÎNŢELEPT DIN FILMUL *AUSTRALIA*
[5]

Atunci când îţi dă o ultimă îmbrăţişare de rămas-bun, în prima zi de şcoală, copilul are nevoie de poveşti mai mult ca oricând. De fapt, îndată ce lasă în urmă mediul liniştit de la grădiniţă, unde avea un timp dedicat poveştilor, un colţ cu costume cu care se deghiza şi jocurile născocite, va avea nevoie din partea ta de tot atâtea poveşti ca şi înainte, dacă nu chiar mai multe. Poveştile de care are nevoie sunt diferite, iar el le foloseşte acum cu scopuri diferite (v. Tabelul 3.2, „Etapele de dezvoltare ale şcolarului").

Poveştile continuă să aibă importanţă pentru modul în care copiii îşi construiesc vocabularul şi învaţă să spună poveşti mai izbutite. în această etapă, încă mai citeşti pesemne cărţi cu ilustraţii, dar este posibil să fi început să citeşti cărţi de poveşti pe capitole[2] împreună cu copilul tău. Copiii învaţă cuvinte noi din cărţile complexe cu ilustraţii, precum şi din cărţile cu text mai mult, cuvinte pe care nu le-ar auzi în conversaţiile de zi cu zi. De pildă, când am dat la o pagină din primul volum din binecunoscuta serie *Deltora Quest, The Forests of Silence*[1]*,* am descoperit cuvinte de

genul „încântat”, „sfios” şi

„fentat”. Cât de des i-ai spus copilului tău de 8 ani că arată încântat, sau ţi-ai lăudat fetiţa de 6 ani că a fentat un jucător pe terenul de fotbal?

Pentru copii, cărţile cu structură narativă devin tot mai importante ca modele pe care să-şi întemeieze propriile poveşti. Ele îi ajută de asemenea să înţeleagă ceea ce vor citi singuri în curând. Din aceste cărţi, copiii asimilează stiluri de a povesti. Clasica structură narativă cu punct culminant prezentată în Capitolul 2, de exemplu, conţine o introducere sau expoziţiune care familiarizează ascultătorul cu personajele, cu momentul acţiunii şi cu locul.[2] Apoi, de obicei, personajul principal întâmpină un fel de obstacol sau o problemă de rezolvat. Intriga se dezvoltă pe măsură ce eroul face diverse eforturi pentru a depăşi acel obstacol. Acţiunea atinge apoi un punct culminant sau un moment de criză. în cele din urmă, obstacolul este depăşit într-un fel sau altul, iar personajul trece printr-o schimbare, reflectată fie în situaţia lui exterioară, fie în reacţiile lăuntrice, fie în ambele.

Această structură clasică este evidentă în celebra poveste scrisă de Maurice Sendak *Where the Wild Things Are*[3]*.* încă din primele pagini ale cărţii facem cunoştinţă cu protagonistul Max şi cu mama lui. Băiatul se confruntă îndată cu o problemă: deoarece a fost neastâmpărat, mama îl trimite în camera lui fără să-şi ia cina. Max găseşte soluţia problemei călătorind într-o lume fantastică, populată cu creaturi neobişnuite, pe care le vizitează într-o barcă. După „tărăboiul sălbatic” de dansat, cântat şi zbenguit, creaturile îl numesc Regele tuturor sălbăticiunilor şi îl roagă să rămână cu ele pentru totdeauna. Punctul

culminant din această poveste este limpede: Max se simte dintr-odată singur şi strigă „Acum gata!”, dorindu-şi ca lumea imaginară să dispară. Criza este depăşită când mama îl cheamă pe Max la masă, iar băiatul îşi dă seama că ea este fiinţa care îl iubeşte cel mai mult.

Până să intre la şcoală, mulţi copii au de-a face deja cu câteva cărţi de poveşti care au o structură narativă clasică. Până în jurul vârstei de 6 ani numeroşi copii din clasa mijlocie au la activ peste 1.000 de ore de citit cu adulţii, prin comparaţie cu unii copii din familiile cu venituri mai mici care au înregistrat numai 25 de ore de lectură.[4] Totuşi, cărţile ilustrate sunt naraţiuni prescurtate, prin comparaţie cu cărţile pe capitole sau cu romanele propriu- zise. Romanele au mai multe conflicte, acţiuni complicate, cu puncte culminante şi momente de criză mai puţine, dar mai spectaculoase, la fel ca şi manifestările emoţionale şi deznodămintele. *Crimă şi pedeapsă* al lui Dostoievski e un exemplu în acest sens. Cumva, începând de acum şi până la sfârşitul liceului, copiii trebuie să facă trecerea de la *Regele tuturor sălbăticiunilor,* care are vreo 10 fraze, până la romanul *Crimă şi pedeapsă*[5]*,* care are peste 500 de pagini. La începerea şcolii, copiii cunosc deja fundamentele structurii poveştii clasice, dar au acum nevoie să citească poveşti mai lungi, mai detaliate şi mai complexe din punct de vedere emoţional, pentru a putea aborda un text cu o judecată matură.

Problema e că poveştile pe care copiii de această vârstă încep să le citească singuri sunt cu mult sub *nivelul* lor *narativ:* poveşti pe care ei pot să le înţeleagă şi să le spună singuri. Să facem o comparaţie între lexicul avansat de pe o singură pagină din seria *Deltora Quest* („încântat”, „sfios”,

„fentat”) şi acela dintr-o serie extraordinară de cărţi cu dragoni[6]: *„ Te rog, deschide uşa, Rascal. „* Şi *atunci dragonaşul îşi vârî coada în încuietoare şi deschise uşa.*

Principalul mijloc prin care majoritatea copiilor de această vârstă îşi îmbogăţesc vocabularul şi îşi îmbunătăţesc aptitudinile de a povesti îl constituie tot poveştile pe care membrii familiei şi educatorii/învăţătorii le citesc sau le istorisesc. Fără să-şi dea seama, unii părinţi nu mai depun eforturi ca să asigure poveşti de o calitate deosebită pentru copiii de vârstă şcolară, concentrându-se în schimb pe sarcina solicitantă de a-şi sprijini copiii să înveţe să citească. Iar a învăţa să citească *este intr-adevăr* o sarcină critică la vârsta aceasta: încheierea celui de-al doilea an de învăţământ formal

[3]

(cam pe la 8 ani) reprezintă un punct de cotitură în evoluţia aptitudinilor de citire ale copilului: astfel, copiii care citesc bine la vârsta aceasta vor înregistra progrese mari în procesul de învăţare, pe când cei care încă se mai chinuie să citească vor întâmpina probabil dificultăţi constante în şcoală, ceea ce poate declanşa mai târziu anumite tulburări de comportament. Unii copii fac un salt enorm în privinţa aptitudinilor de citit în jurul vârstei de 7-8 ani şi-i lasă pe ceilalţi în urmă, fapt ce se datorează abilităţilor temeinice de exprimare orală.[7] Copiii cu un lexic bogat şi o bună înţelegere a structurii unei naraţiuni vor reuşi să înţeleagă un text citit după ce îşi vor însuşi abilităţile esenţiale de decodare. De aceea, dacă se neglijează exprimarea orală şi expunerea lui la poveşti tot mai complexe în anii în care învaţă să citească, copilul ar putea fi dezavantajat mai târziu, după cum voi arăta mai pe larg în Capitolul 4. Această „lacună lingvistică” poate avea un

impact mai mare asupra băieţilor decât asupra fetelor, deoarece, până să meargă la şcoală, băieţii sunt deja în urma fetelor în ceea ce priveşte abilităţile narative.[8]

Poveştile sunt importante pentru copii în această etapă de dezvoltare şi pentru că îi ajută să-şi modeleze o identitate de sine închegată şi pozitivă. în anii de grădiniţă, îşi exprimă ferm preferinţele şi antipatiile[9], dar încă nu au o înţelegere realistă a punctelor forte şi a punctelor slabe în raport cu ceilalţi copii de vârsta lor, şi nici nu-şi dau seama cum anume sunt percepuţi de cei din jur (v. Tabelul 2.2, „Etapele de dezvoltare ale preşcolarului”). De pildă, un preşcolar poate să susţină că este „cel mai tare alergător din lume!”. Dimpotrivă, un copil de 8 ani poate şi îţi va spune în cele mai mici amănunte cine este cel mai rapid alergător din clasă, cine este cel mai lent, unde anume se situează el însuşi între cei doi şi dacă este sau nu mulţumit de performanţa lui. Perioada 5-8 ani este hotărâtoare pentru felul în care îşi va contura imaginea de sine.[10] Până la vârsta de 8 ani, cei mai mulţi copii devin pe deplin conştienţi de competenţele lor într-o serie de domenii diferite, precum sport, învăţătură şi sferele sociale. Au de asemenea o percepţie generală de sine sau stimă de sine, care variază de la destul de proastă până la extraordinar de bună.

Copiii învaţă să se înţeleagă pe sine şi să aibă o părere bună despre ei înşişi şi prin intermediul poveştilor pe care părinţii le istorisesc alături de ei pe tema experienţelor personale din trecut. împreună cu colega mea Amy Bird am aflat că micuţii în vârstă de 5, respectiv 6 ani şi-au înţeles mai bine punctele forte şi pe cele slabe atunci când mamele lor au discutat cu ei pe tema întâmplărilor neplăcute într-un mod mai

amănunţit şi mai pe înţelesul lor.[11] Cu alte cuvinte, copiii care se puteau autoevalua în mod consecvent, fie pozitiv, fie negativ, în privinţa rezultatelor şcolare, a asumării de riscuri, a atitudinii prietenoase faţă de ceilalţi şi a stării generale aveau mame care stătuseră de vorbă cu ei pe tema reacţiilor şi a cauzelor acestora faţă de anumite întâmplări neplăcute din viaţa lor. Cercetarea noastră arată că era important şi modul în care părinţii discutaseră evenimentele pozitive din viaţa copiilor, dar în mare parte pentru stima de sine a copiilor, nu pentru autocunoaştere.

Rezultatele referitoare la stima de sine erau cât se poate de clare. Părinţii care induseseră mai multe descrieri pozitive ale copilului în conversaţiile lor despre evenimentele pozitive şi negative aveau copii cu o stimă de sine mai crescută.[12] Aceste rezultate sunt fără echivoc şi uşor de reţinut: cu cât eşti mai optimist în descrierea experienţelor trecute din viaţa copilului tău, cu atât el se va raporta mai optimist la propria-i persoană. A atinge o identitate de sine constituie totuşi un proces mai alambicat, care presupune să cauţi explicaţii mai profunde cu privire la variile reacţii proprii în anumite conjuncturi negative. E important pentru un copil să investigheze şi părţile neplăcute ale vieţii ca să înţeleagă cine este el cu adevărat. La urma urmei, aproape toţi reacţionăm într-un mod asemănător la experienţe pozitive, afişând emoţia bucuriei sau a fericirii. Modul în care reacţionăm la experienţele negative spune mult mai multe despre personalitatea noastră (v. Caseta 3.1). Percepem experienţele negative ca pe o problemă care trebuie confruntată şi rezolvată, sau ca pe o ameninţare împotriva fiinţei noastre însesi?

CASETA 3.1. *Temperamentul copilului de vârstă şcolară şi poveştile*

Reacţiile copiilor la întâmplările neplăcute sunt destul de consecvente încă de timpuriu, din primii ani de viaţă.[13] Unii copii reacţionează la o experienţă negativă, de exemplu atunci când se strică o jucărie, prin agresivitate sau tendinţa de a se închide în sine. Alţi copii experimentează în primă instanţă frustrare sau furie, dar sunt în stare să facă faţă eşecului şi dezamăgirii. Diferenţa dintre aceste două reacţii în faţa eşecului este hotărâtoare pentru starea de bine a copilului şi pentru performanţele sale şcolare. Anumiţi copii pot chiar să construiască ceva nou din elementele jucăriei stricate. Copiii care reuşesc să-şi ţină sub control imboldurile, aruncând, de exemplu, jucăria într- un colţ şi concentrându-se în schimb asupra unor obiective pe termen lung, sunt înzestraţi cu trăsătura de temperament intitulată „control voluntar”. Controlul voluntar este un tip de autocontrol. Deşi copiii cu autocontrol puternic pot reacţiona la o întâmplare având în primă fază o emoţie negativă, ei folosesc energia emoţiei negative ca să întoarcă întâmplarea respectivă în avantajul lor. Copiii care, la grădiniţă, persevereză în rezolvarea unei teme, chiar plictisitoare sau neplăcută, vor face la şcoală progrese mai rapide la citit, la învăţat şi în plan socioemoţional decât copiii cu autocontrol redus.[14]

Temperamentul unui copil este înnăscut într-o oarecare măsură şi reprezintă o forţă de care trebuie să ţinem seama, dar nu e de neschimbat. Modul în care reacţionezi şi interpretezi manifestările copilului tău la experienţele negative îl poate ajuta să treacă de

la frustrare, furie şi interiorizare la un răspuns mai adaptabil în faţa eşecului. în studiul pe care l-am realizat împreună cu colegele Amy Bird şi Gail Trlpp, am descoperit un control voluntar mai ridicat în cazul copiilor de 5, respectiv 6 ani ai căror părinţi i-au ajutat să înţeleagă cauzele şi consecinţele emoţiilor lor negative; astfel, ei izbuteau să transforme experienţele triste sau frustrante în provocări şi oportunităţi.[15] Rămâne de lămurit dacă aceste conversaţii despre emoţii cu părinţii îi ajută pe copii să dezvolte niveluri mai ridicate de control voluntar de-a lungul timpului, sau dacă pur şi simplu părinţilor le este mai uşor să vorbească deschis despre emoţii cu copiii care manifestă deja semne de autocontrol.

La sfârşitul acestui capitol voi prezenta mai amănunţit câteva modalităţi prin care putem consolida, prin intermediul poveştilor, limbajul şi aptitudinile de narare ale şcolarului, precum şi identitatea sa de sine. Dar, ca să împărtăşim poveşti în mod concret, mai întâi trebuie să vedem care sunt aptitudinile narative ale copilului la această vârstă.

Poveştile pe care le înţeleg şi le istorisesc şcolarii

* ?

POVEŞTI DIN CĂRŢI

în societatea noastră, oricărui om, de orice vârstă, îi vine mai uşor să relateze o poveste dintr-o carte sau dintr-un film decât să compună şi să istorisească o poveste cu adevărat originală. Felul în care copiii de 5-8 ani redau poveşti auzite vădeşte în mare măsură nivelul lor de dezvoltare narativă. în această perioadă, copiii învaţă tot mai

mult cum să adauge în poveste personaje şi cum să integreze toate părţile importante ale unei naraţiuni (introducerea sau expoziţiunea, intriga, cuprinsul sau desfăşurarea acţiunii, punctul culminant şi deznodământul).[16] Iată un exemplu din cercetarea realizată de mine şi de colegii mei Sebastian Suggate, Jennifer Long şi Elizabeth Schaughency cu privire la modificările pe care le fac copiii de 5-8 ani în istorisirea poveştilor citite din cărţi. Prima dată le-am citit copiilor înduioşătoarea carte cu ilustraţii neozeelandeză *Hemi and the Shortie Pyjamas,* scrisă de Joan de Hamei.[17] în poveste este vorba despre un băieţel, Hemi, care, într-o zi, când ajunge acasă de la şcoală, găseşte pe masă un bileţel lăsat de mama. Află astfel că surioara mai mică, Rata, şi-a rupt mâna şi că au plecat la spital. Hemi merge pe bicicletă până la spital, luând cu el şi perechea preferată de pijamale scurte ale Ratei, şi iepuraşul ei de pluş. Ajuns acolo, planurile lui par să fie date peste cap când o asistentă severă refuză să-l lase înăuntru să-şi vadă sora. Aşa că Hemi se îmbracă în pijamalele scurte ale Ratei şi, prefăcându-se că este pacient, îl convinge pe omul de serviciu (Bob) să-l împingă în scaunul cu rotile până la salonul Ratei, căreia îi dă animăluţul de pluş. în scurtă vreme li se permite să plece acasă. După ce le-am citit cartea copiilor, am lăsat-o deoparte şi i-am rugat să ne spună ei povestea pe care tocmai o ascultaseră.

Să facem o comparaţie între repovestirea lui Liam, în vârstă de 5 ani:

Hemi a venit acasă de la şcoală şi a găsit un mesaj pe masă spunând „Hemi, sora ta a căzut din leagăn şi o duc la spital. Tata are să ajungă acasă la şase, aşadar du-te şi joacă-te alături, la vecini”. Hemi a luat iepuraşul

surorii lui şi perechea ei de pijamale scurte de pe sârmă (de rufe) şi apoi s-a dus la spital şi i-a dat iepuraşul ei, şi cam atât îmi aduc aminte.

Şi varianta lui Zachary, în vârstă de 8 ani:

Am s-o iau de la început. Când a ajuns acasă era foarte linişte. Radioul nu era pornit. Apoi s-a îndreptat către... şi mama lui nu era în bucătărie. A, şi ce mai era? Şi... s-a uitat pe masă şi a spus... am uitat... a luat bicicleta şi s-a dus la spital. A întrebat-o pe asistentă unde e salonul copiilor şi... apoi a întrebat unde este baia. S-a schimbat în perechea de pijamale scurte. Apoi s-a dus la Bob, care l-a luat o tură cu scaunul cu rotile înspre salonul copiilor, şi apoi a fugit din scaun şi s-a dus la sora lui. Şi pe urmă (cuvânt neinteligibil) al Ratei... ie- ie- iepuraşul ei. Şi apoi au mers cu toţii acasă. Sfârşit!

Repovestirile ambilor băieţi sunt de o calitate superioară pentru vârsta lor. Amândoi au manifestări metacognitive în repovestirile lor *(Atât îmi aduc aminte; A, şi ce mai era... am uitat).* Povestea lui Liam este mai mult sau mai puţin completă şi conţine elementele unei naraţiuni reuşite, precum folosirea dialogului, numind câteva dintre personajele principale *(Hemi, tata).* Totuşi, povestea băieţelului mai mare, Zachary, este mai sofisticată atunci când ne spune cum are de gând să-şi zică povestea *(Am s-o iau de la început)* şi asigurând un cadru pentru poveste *(era foarte linişte).* Zachary cuprinde şi evenimentele mai complexe din poveste, de pildă, cum a ajuns Hemi la spital, precum şi momentul critic în care a păcălit angajaţii spitalului ca să ajungă în salonul Ratei. îi dă poveştii lui şi un sfârşit adevărat (Şi *apoi au mers cu toţii acasă),* o tehnică întâlnită

mai ales în poveştile copiilor mai mari. Cu toate acestea, observăm că nici unul din băieţi nu dă prea multe amănunte despre emoţiile şi motivaţiile personajelor, o dezvoltare mai pronunţată în preadolescenţă.

Toate aceste schimbări în abilităţile de narare reflectă modificările cognitive care se petrec la această vârstă (v. „Etapele de dezvoltare ale şcolarului”). Cercetătorii, începând cu psihologul Jean Piaget, şi filozofii, încă din vremea lui Aristotel, au remarcat că aptitudinile de judecată ale copiilor se dezvoltă spectaculos între 5 şi 7 ani.[18] Şcolarii înţeleg în mod evident mai bine cauza şi efectul decât preşcolarii, fie că aud o poveste sau că îşi relatează propriile experienţe.[19] Deoarece copiii înţeleg mai bine acum cauzele anumitor evenimente-cheie din poveste, le este mai uşor să extragă (şi să-şi amintească) ideea poveştii. Aceste abilităţi nu sunt chiar o noutate, ci s-au dezvoltat încă din copilăria timpurie, când copiii făceau unele conexiuni între întâmplările din realitate (dacă răstorn paharul, laptele se va vărsa) şi din poveşti. „De ce e trist Hemi?” „Pentru că nu are şi el un animăluţ de companie pe care să-l arate”, a răspuns Andrew, în vârstă de 4 ani, când i s-au pus întrebări pe tema cărţii *Hemi's Pet,* povestea anterioară din *Hemi and the Shortie Pyjamas,* Spre deosebire de copiii de 4-5 ani, cei în vârstă de 7-8 ani pot pune laolaltă numeroase întâmplări din poveste, într-o complexă legătură de cauzalitate. Ei sunt în stare să reţină secvenţe mult mai complexe datorită capacităţii mărite de memorare, care le permite să ţină minte mai multe evenimente simultan. Abilităţile lor de exprimare orală s-au dezvoltat şi ele, în asemenea măsură încât copiii se pricep mai bine să spună ce ştiu.[20] La rândul lor, aceste progrese fundamentale

în gândirea şi limbajul copiilor îi ajută să facă mai multe deducţii, mai profunde şi mai semnificative, pe baza acţiunilor din poveste, pe care să le coreleze cu cele din viaţa reală – şi viceversa.

POVEŞTI DESPRE EXPERIENŢELE PERSONALE Până în momentul în care vor intra la şcoală, pe la 5-6 ani, abilităţile copiilor de a-şi povesti experienţele

personale sunt deja destul de bine fixate. Ei încep să povestească despre experienţele personale, cu sau fără îndemnul cuiva. Aceste poveşti vin de obicei cu un fel de introducere şi cu o intrigă având câteva detalii, dar încă nu e foarte clar când s-au petrecut diferitele întâmplări istorisite, iar adeseori copiii îşi încheie prematur relatarea, fără să aibă o încheiere adevărată, la fel ca şi repovestirile lor. Abia în jur de 8 sau 9 ani, copiii pot relata fără lacune poveşti bine închegate despre întâmplări prin care au trecut ei înşişi.[21] în povestea următoare, Anna, în vârstă de 5 ani, îi povesteşte unui cercetător despre prima ei petrecere în pijamale:

Cercetătorul: *Poţi să-mi povesteşti despre seara când a venit o prietenă la tine în vizită?*

Anna: *A fost distractiv. N-a fost atât de demult.* (râde) Cercetătorul: Şi *ce s-a întâmplat?*

Anna: A *fost doar una, o cheamă Emily. Am stat până târziu.*

Cercetătorul: Şi *ce altceva s-a mai întâmplat?*

Anna: *Am mâncat bomboane, şi ne-am uitat la un film, şi mie mi s-a făcut foarte somn.*

Cercetătorul: *Poţi să-mi spui mai multe despre seara aceea?*

Anna: *Hmm, atâta am făcut. Seara ne-am şi jucat, desigur.*

Cercetătorul: Şi *ce altceva s-a mai întâmplat?*

Anna: *Am colorat pe foi, şi atât. Când a venit ea. Şi apoi a doua zi am apucat doar să ne jucăm şi să ne bem ceaiul de dimineaţă şi apoi am mers la ora de balet.*

Cercetătorul: *Asa.*

Anna: *Pentru că duminica... Nu trebuie să mergem duminica, dar chiar a fost nevoie. A trebuit.*

Cercetătorul: *Poţi să-mi spui mai multe despre ziua în care ai chemat o prietenă să doarmă la tine peste noapte?*

Anna: *Asta a fost.*

De remarcat că Arma include multe elemente majore ale unei poveşti reuşite în naraţiunea ei: momentul în care s-a petrecut evenimentul (nu *atât de demult)* şi cronologia unor acţiuni în cadrul evenimentului (seara *ne-am şi jucat; a doua zi am apucat doar să ne jucăm şi să ne bem ceaiul de dimineaţă şi apoi am mers la ora de balet),* oamenii care erau prezenţi *(Emily),* câteva lucruri care sau întâmplat (am *stat până târziu, am mâncat bomboane, am văzut un film)* şi o evaluare a evenimentului (a *fost distractiv).* A menţionat şi ceea ce de regulă nu se întâmplă, şi anume că duminica nu se merge la ora de balet, dar au fost nevoite să se ducă în acea duminică. Aceasta este o tehnică sofisticată de a povesti, punând în opoziţie evenimentul care s-a petrecut de fapt cu ceea ce ar fi putut să se întâmple – o manifestare şi mai clară a „gândirii contrafactuale”, care a început să se dezvolte în anii de grădiniţă. Abilitatea copiilor de a judeca pe tema a ceea ce ar fi putut să se întâmple se schimbă spectaculos în perioada şcolară.[22] Totuşi, naraţiunea Annei este confuză în anumite locuri şi rămâne incompletă. Nu ştim când anume în şirul

evenimentelor ea şi cu Emily au colorat pe foi. Nu primim prea multe informaţii despre activităţile celorlalţi membri ai familiei în timpul în care prietena ei a rămas la ea peste noapte, şi nici nu aflăm prea multe amănunte despre emoţiile fetelor sau reacţiile celorlalţi. Cu toate că Anna încheie cu ultimul lucru care
[3]
s-a petrecut (s-au dus la balet), acesta nu este un deznodământ adevărat sau o concluzie a poveştii, la fel cum şi Liam, în vârstă de 5 ani, încheiase abrupt repovestirea lui *Hemi.*

Astfel, copiii cu vârste cuprinse între 5 şi 8 ani au abilităţi de povestire orală oarecum temeinice, dar încă în curs de dezvoltare, şi când reiau poveşti din cărţi, şi când povestesc din proprie experienţă, în corelaţie cu abilităţi rudimentare de lectură. Ce gen de poveşti pot împărtăşi
părinţii cu ei, pe parcursul acestei perioade, ca să stimuleze dezvoltarea limbajului şi a abilităţilor de a povesti, identitatea lor de sine şi dezvoltarea emoţională?

Cum să te bucuri cu copilul tău şcolar de poveştile care contează

POVEŞTI DIN CĂRŢI

Foarte multi părinţi bine intenţionaţi încetează să le mai citească copiilor lor îndată ce aceştia pot citi singuri. Această datorie părintească s-a încheiat – motivează ei. Acum îi predau copilului frâiele lecturii, în vreme ce ei se preocupă de alte aspecte ce par mai arzătoare, cum ar fi să se chinuie să-şi ajute copilul să înveţe tabla înmulţirii şi a împărţirii sau să facă un proiect interesant pentru clubul de ştiinţe.

Deoarece abilităţile de lectură ale copiilor la

vârsta aceasta sunt încă mult sub abilităţile lor de a nara şi de a înţelege o poveste, ei au nevoie în continuare să audă poveştile mai complexe din cărţile pe care nu le pot citi singuri. Lectura independentă este grea şi frustrantă pentru cei mai mulţi copii la vârsta aceasta, întrucât sunt concentraţi să descifreze cuvintele, mai ales când există corespondenţe extrem de neregulate între sunete şi litere. Cititul nu le mai aduce atunci copiilor mângâiere. *E important deci să-i citeşti copilului câtă vreme vă face amândurora plăcere, chiar şi după ce el învaţă să citească singur (v.* Tabelul 3.1 pentru recomandări).

De pildă, fiul meu Dylan la vârsta de 8 ani era un cititor excelent: cititul independent varia de la obişnuitele cărţi cu „cârlig" pentru băieţi, precum seria *Captain Underpants* şi *Jurnalul unui puşti,* până la cărţi mai provocatoare, ca *Deltora Quest,* Deşi era în stare să citească de unul singur, încă se mai bucura de ritualul reconfortant al lecturii de dinainte de culcare la care luam parte amândoi încă de pe vremea când era antepreşcolar.

Pentru lectura noastră comună, alegeam împreună o carte dintr-o varietate despre care ştiam că este dincolo de ceea ce ar fi putut sau ar fi dorit să citească singur. Una dintre poveştile preferate de dinainte de culcare era *Eragon,* scrisă de Christopher Paolini[23], pe care Ben, fratele mai mare, i-o recomandase entuziast: „E cea mai bună serie pe care am citit-o. E chiar mai bună decât *Harry Potterl"* Nici unul din noi nu citise cartea înainte, aşa că a rămas experienţa noastră comună. îmi amintesc de minutele acelea de lectură ca de unul dintre momentele mele preferate, după o zi de regulă agitată. După ce-şi punea pijamalele şi se spăla pe dinţi, mă

cuibăream lângă băiatul meu de 8 ani şi îi citeam poveşti despre ţinuturi îndepărtate cu dragoni albaştri ca safirul. îndată ne simţeam mai apropiaţi unul de celălalt, şi toate enervările mărunte de peste zi se risipeau numaidecât. Mai mult: Dylan a auzit cuvinte precum „de-a curmezişul", „îmbelşugat" şi „mârşav". Din când în când mă opream puţin să-i explic un cuvânt despre care credeam că-l va ajuta să înţeleagă mai bine povestea. „Ştii ce înseamnă *năpastă,* Dylan?" „Nu." „E atunci când ţi se întâmplă o neplăcere, un necaz, de exemplu când te îmbolnăveşti sau îţi pierzi bănuţii." Dar de multe ori nu întrerupeam firul poveştii dacă eram de părere că poate deduce sensul cuvântului din context. îi mai puneam câte o întrebare legată de o întâmplare din poveste care tocmai se petrecuse, ori, la sfârşitul unui capitol, îl întrebam ce crede el că se va întâmpla mai departe. Aceste întrebări funcţionau cel mai bine dacă el era sincer convins că eu nu ştiu răspunsul, sau atunci când putea fi mai mult decât un singur răspuns „corect". Fusese toată ziua la şcoală şi nu avea nevoie de încă o lucrare de control. Cum la final de zi puterea mea de concentrare era deja epuizată, de obicei nu era prea greu să pun o întrebare sinceră. „Spune-mi, care era numele măcelarului, ştii, tipul care fusese rău cu Eragon pe la început? Nu pot să urmăresc toate numele astea."

Ritualurile acestea de lectură împreună cu copiii mai mari răspund aceloraşi scopuri ca în copilăria timpurie. Copiii învaţă cuvinte noi din cărţi; sunt expuşi şirurilor complexe de întâmplări, emoţii şi motivaţii; este o şansă grozavă pentru tine ca părinte să te simţi mai aproape de copilul tău şi, în acelaşi timp, să-ţi dezvăluie capacitatea sa de înţelegere a poveştii.

Aş vrea să subliniez că tehnica lecturii interactive aplicată la copiii mai mari stimulează în principal dezvoltarea vocabularului, capacitatea de înţelegere şi starea de bine a copilului, şi nu urmăreşte accelerarea abilităţilor de descifrare a unui text. Cel mai probabil vei fi avut deja peste zi o interacţiune cu copilul tău de 5-8 ani, când ţi-a citit ceva legat de tema lui pentru acasă. Rolul părintelui în această interacţiune este acela de a-i sprijini eforturile de lectură independentă, oferindu-i indicii atunci când se poticneşte la un cuvânt, şi de a-l lăuda şi încuraja.[24]

Rolul tău în ritualul lecturii de dinainte de culcare se situează la capătul diametral opus rolului tău în învăţarea cititului din primii ani. Să înveţi să citeşti este anevoios. De obicei, firul poveştii, subţire în cel mai bun caz, se pierde printre sunete şi cuvinte. Acum copilul tău are nevoie să se destindă şi să se bucure de frumuseţea unei poveşti mai ample. A muncit din greu analizând atent copacii, acum are nevoie de o şansă să vadă pădurea. Aşa că nu exagera punându-i întrebări la fiecare propoziţie, aşa cum am recomandat pentru perioada antepreşcolară şi preşcolară. Principalul tău scop acum este să spui o poveste cum se cuvine. Ai grijă să faci pauză între propoziţii, să citeşti cu intonaţie şi să accentuezi acolo unde e cazul. Adoptă voci diferite pentru personaje dacă ţi se pare potrivit şi dacă şi copilului îi place interpretarea teatrală.

POVEŞTI DESPRE EXPERIENŢELE PERSONALE

Un alt sfat ar fi să împărtăşeşti în continuare cu copilul tău de vârstă mai mare poveşti pe marginea experienţelor din trecut (v. Tabelul 3.1). Spre deosebire de cititul poveştilor, părinţii au nevoie de puţină încurajare ca să continue să vorbească despre experienţele trecute cu copiii lor

de vârstă şcolară. Copiii au acum tendinţa de aşi povesti propriile experienţe aducându-le cel mai adesea singuri în discuţie. Misiunea ta este să te agăţi de aceste clipe memorabile pentru a contura împreună o poveste bine închegată având la bază amintirile copilului tău. La fel ca în cazul lecturii interactive la această vârstă, şi în rememorarea interactivă se recomandă să-ţi întrerup! cât mai puţin copilul ca să-i ceri amănunte de-spre întâmplare, iar întrebările să fie deschise. Şi, ca şi în cazul lecturii cărţilor la vârsta aceasta, este mai bine dacă întrebările tale sunt sincere: majoritatea ar trebui să fie întrebări cu mai mult de un singur răspuns. Deoarece copilul între 5 şi 8 ani încă mai are nevoie de ajutor cu începutul şi sfârşitul poveştii, întrebările tale ar putea să-l ajute să-şi completeze golurile acestea. Se recomandă şi adăugarea unor comentarii metacognitive despre procesul aducerii-aminte; copilul tău va înţelege şi va răspunde. Câteva întrebări sincere bine plasate îl vor îndemna să continue. „Şi ce-am făcut după ce te-ai dat pe toboganul cu apă în parcul de distracţii? Mă chinui să-mi aduc aminte.” Dacă te împotmoleşti, ai încredere în vechiul truc salvator „Ce ţi-a plăcut cel mai mult în vacanţă?”, apoi ascultă *cu adevărat* răspunsul său.

Cea mai importantă strategie de rememorare interactivă cu copilul de această vârstă rămâne totuşi aceea de a-l încuraja să-ţi prezinte perspectiva lui asupra experienţei respective. Vei şti că ai reuşit dacă va începe el să pună întrebări! în exemplul următor, Charlie, în vârstă de 5 ani, povesteşte împreună cu mama lui despre o călătorie pe un gheţar. La început, Charlie este un povestitor ezitant, dar mama lui îl ademeneşte numaidecât recurgând la umor şi la o istorioară cu sora lui, Jessica.

De remarcat cum, îndată ce-l face pe Charlie să vorbească, ea prelungeşte conversaţia nu neapărat repetând spusele acestuia sau lăudându-l direct, cum făcea în primii lui ani de viaţă, ci prin întrebări sau comentarii legate de acel subiect *(l-*

ar fi fost foarte frig, nu-i aşa? Pentru că te-ai căţărat pe gheţar, nu-i aşa?). Este limpede că i-a reuşit atunci când Charlie inversează rolurile şi o întreabă: *„Când coborai, ai auzit cum s-a desprins bucata aia şi a căzut?”;* apoi o ţine tot aşa povestindu-i mamei despre părţi din experienţa lui de care ea nu avea habar (se uita la o şopârlă). Mama lui acceptă varianta lui de poveste. Să remarcăm că Charlie nu răspunde bine la ceea ce el percepe ca fiind întrebarea de testare „Am văzut elicoptere?”, întrucât ştie prea bine că mama îşi aminteşte partea aceea. Răspunde mult mai bine la întrebarea „Ai vrea să faci asta?” (să se caţăre pe gheţar într-o bună zi), căci mama îi cere perspectiva lui, iar în acest caz nu există răspunsuri corecte sau greşite.

Mama: *Bine, acum o să vorbim despre vacanţa noastră, când am mers la gheţari. îţi aminteşti gheţarii?* (Charlie dă din cap că da.) *îţi mai aduci aminte cum se numeau? Unul se numea...* (pauză) *Era un nume de animal, nu-i aşa?* (Charlie dă din cap că da.) *Cum se numea acela?*

Charlie: *Am uitat.*

Mama: *Era oare gheţarul Tiger?* (Charlie scutură din cap că nu.) *Atunci era oare gheţarul Possum?* (Charlie scutură din cap că nu.) *Cum se numea? Fox?*

Charlie: *Gheţarul Fox.*

Mama: *Aha, gheţarul Fox. Şi celălalt cum se numea? Franz...?* (pauză) *îţi aminteşti? Franz Josef, nu-i aşa? Şi care a fost primul la care am mers?*

Charlie: *Franz Josef.*

Mama: *Aşa este. Şi cine n-a vrut să intre?*

Charlie: *Jessica.*

Mama: (râde) *Cum aşa?* (pauză) *Se prostea?* (pauză) Şi *ce-a făcut cu încălţările ei?*

Charlie: Şi *le-a dat jos.*

Mama: Şi *ce-a mai făcut pe urmă?*

Charlie: *Aah.*

Mama: Şi *le-a pus la loc, apoi şi le-a dat jos, iarăşi şi le-a pus şi s-a descălţat apoi de una, nu-i aşa?*

Charlie: *Mă bucur că nu s-a suit sus pe gheaţă încălţată.*

Mama: *l-ar fi fost foarte frig, nu-i aşa? Pentru că,,, pentru că tu te-ai căţărat pe unul dintre gheţari, nu-i aşa?* (Charlie dă din cap că da.) *Pe care anume?*

Charlie: *Cel care se numea Franz Josef,*

Mama: *Aha, Ai urcat pe trepte, nu?*

Charlie: *N-am putut, pentru că era foarte alunecos.*

Mama: Şi *era foarte rece gheaţa? Că n-am apucat să o ating.*

Charlie: *Da, n-am vrut să urc pe scări, pentru că putea să alunece gheaţa.*

Mama: *E adevărat, foarte adevărat, a fost puţin înspăimântător, nu-i aşa?*

Charlie: Şi *gheaţa putea să cadă.*

Mama: *Am văzut gheaţă căzând? Când am fost la Franz Josef? Sau s-a întâmplat când eram la Fox?*

Charlie: *Oare la Fox? Cred că a fost la Fox.*

Mama: *Acolo s-a întâmplat, nu-i aşa? Şi a fost uimitor, doar a făcut un zgomot mare, nu-i aşa, şi a căzut în apă.*

Charlie: *Când coborai, ai auzit cum s-a desprins bucata aia şi a căzut?*

Mama: *Da, dar n-am văzut-o. Pentru că eram departe, eram printre copaci atunci, nu-i aşa? Şi unde am înaintat cel mai greu? A durat cel mai mult să mergem?*

Charlie: *Nu unde era şopârla, cred că a fost în partea cealaltă, nu-i aşa?*

Mama: *Am văzut o şopârla ?*

Charlie: *Da, am văzut o şopârlă.*

Mama: *O, eu n-am văzut.*

Charlie: *Nu glumesc.*

Mama: *Nu, eu n-am văzut nici o şopârlă.*

Charlie: *Jessica nu a văzut, dar eu, da.*

Mama: *Bine. Dar eu n-am văzut nici o şopărlă.*

Charlie: *Te-ai dus... tu te-ai dus încolo, spre iaz.*

Mama: *Aha, înţeleg. Uitasem de asta,* (pauză) *Aşadar am văzut elicoptere sau ceva? Erau multe...*

Charlie: *De ce nu-ţi aminteşti?*

Mama: *îmi amintesc, dar vreau sa-mi spui tu ce-ai văzut. Ce altceva îţi mai aduci aminte despre gheţari, orice altceva?*

Charlie: *Cum se numea celălalt gheţar la care am fost?*

Mama: *Franz Josef a fost primul, gheţarul Fox al doilea.*

Charlie: *Aha.*

Mama: *Mai erau şi alţi oameni care se căţărau pe gheţar, nu-i aşa? Ţi-arplăcea să te caţări şi tu?*

Charlie: *Ar trebui să mă dau jos din elicopter?*

Mama: *Unii oameni aterizează cu elicopterul, alţii merg pe jos, dar oamenii urcaseră tocmai de la poalele gheţarului.*

Charlie: Şz... şi *au urcat tot drumul până sus... poate dacă voiau o tură cu elicopterul, urcau până acolo sus?*

Mama: *Nu, poţi să ajungi acolo fie cu elicopterul, fie pe jos alături de un ghid.*

în anumite privinţe poate părea mai greu să stai de vorbă cu copilul de 5-8 ani pe tema întâmplărilor trăite în comun. Copilul simte că îi pui memoria la încercare, când ştie prea bine că ai propriile amintiri despre acea întâmplare. De aceea e nevoie să gândeşti aceste conversaţii ca

pe nişte evocări ale unor experienţe împărtăşite, şi nu ca pe nişte teste de memorie. Cooperarea în cadrul conversaţiei e întreţinută şi atunci când încerci să afli în ce fel percepe copilul întreaga întâmplare. Discuţiile pe tema experienţelor împărtăşite îi consolidează senzaţia de apartenenţă la o familie.

CUM POVESTIM CU ŞCOLARII DESPRE EXPERIENŢELE NEÎMPĂRTĂŞITE

Discuţiile despre întâmplările trăite de copil în absenţa părintelui capătă o importanţă sporită pe măsură ce el creşte şi are parte de mai multe experienţe departe de acesta. în exemplul care urmează, Tia, în vârstă de 5 ani, îi povesteşte mamei cum a fost cu tatăl ei la o staţiune termală cu nămol.

Tia: *Mami, era o apă care mirosea foarte urât* (pufneşte pe nas), *ca şi cum cineva a tras vânturi.*

Mama: *Putea tare?*

Tia: *Foarte tare, cât doi caca şi încă jumătate.*

Mama: (râde) *La lac? Unde erai când a mirosit aşa?*

Tia: *Unde erau apele calde.*

Mama: *La lacul cu nămol.*

Tia: *Mda.*

Mama: *Şi cum era?*

Tia: *Mirosea tare urât! Dar nu mi-am astupat nasul pentru că nu era chiar atât de urât, dar tot cât doi caca şi jumătate.*

Mama: *Doi caca şi jumătate?*

Tia: *Da.*

Mama: Şi *cum arătau lacurile cu nămol?*

Tia: *Păi era foarte cald, aveau culoarea maro şi ieşeau aburi.*

Mama: *Scoteau vreun zgomot?*

Tia: *Făceau aşa: bâldâbâc!*

Mama: Se *auzea ca şi cum ar fi dat vânturi?*
Tia: *Mda.*
Mama: *Dumnezeule mare.*
Tia: *Făceau bâl-bâl-bâl.*

Să remarcăm cum mama o îndrumă pe Tia cu blândeţe ca să dea detalii răspunzând la întrebări de genul „ce anume” şi „unde” s-a întâmplat, precum şi câteva informaţii despre împrejurimi, despre mirosuri şi zgomote. întrebările mamei sunt fireşti, deoarece ea nu a fost de faţă, iar Tiei pare să-i facă plăcere să povestească cu cele mai vii amănunte.

O schimbare majoră în privinţa poveştilor în familie se produce totuşi la această vârstă, în sensul că a venit vremea să îmbogăţeşti experienţele de care îşi aduce aminte copilul tău. între 5 şi 8 ani, copiii pot istorisi poveşti despre experienţele pe care şi le amintesc, dar cu toţii pierdem din memorie întâmplările petrecute înaintea vârstei de 3 ani.[2j] Copiii uită în această perioadă experienţele din primii ani de viaţă. Momentul cel mai îndepărtat în timp pe care şi-l pot aminti este de obicei în jurul vârstei de 2 ani. Astfel, singura modalitate prin care copiii pot afla despre evenimente importante petrecute în primii 2-3 ani de viaţă o reprezintă relatările membrilor familiei. De asemenea, copiii încep să devină mai puţin egocentrici la vârsta aceasta, aşadar vor fi interesaţi să audă poveşti despre trecut, chiar despre copilăria *ta* sau poveşti de familie pe care le-ai aflat despre bunicii lor, mătuşile şi unchii lor. în exemplul care urmează, Anna, în vârstă de 5 ani, o ascultă pe mama ei povestind despre vremurile în care a învăţat să cânte la vioară, un instrument pentru care şi Anna tocmai se pregăteşte. De remarcat că mama îi întreţine Annei interesul invitând-o să participe la

conversaţie şi făcând paralele cu situaţia ei. De asemenea, ea inserează în poveste informaţii despre alţi membri ai familiei (mătuşa Becky) şi prieteni (Roşie), ca o modalitate de a-i face Annei cunoscută pasiunea familiei pentru muzică.

Mama: *Bine, mi se îngăduie să-ţi spun despre ceva anume acum. Ceva minunat care mi s-a întâmplat. Şi s-a petrecut atunci când... când am început... când am fost la primele lecţii de vioară. Ştii câţi ani avea mami atunci?* (Anna dă din cap că nu.) Aveam *6 ani. Şi câţi ani ai tu?*

Anna: *Cinci.*

Mama: O, *deci eram mai mare decât tine când am început primele lecţii de vioară. Dar am avut noroc deoarece m-a însotit cineva la lecţiile de vioară.*

Anna: *Cine ?*

Mama: *Mătuşa Becky. Ea avea 7 ani. Şi am mers împreună ca să ne ajutăm una pe cealaltă. Pe tine cine are să te ajute să înveţi?*

Anna: *Mami.*

Mama: *Da, mami are să te ajute. Şi am mers împreună, la o şcoală, să învăţăm să cântăm la vioară. Nu era la şcoala St. Bridget.*

Anna: *Nu.*

Mama: *Era la şcoala George Street şi mergeam în dimineţile de sâmbătă. Şi aveam două viori micuţe. Dar ale noastre erau mai mari decât a ta. Cred că erau la fel de mari ca aceea a lui Natalie de la şcoală.*

Anna: *Ai putea să aduci vioara la şcoală să învăţ numai când am lecţii la şcoală.*

Mama: *Când este Nick la şcoală.*

Anna: *Mda.*

Mama: *Poate şi el să ia câteva lecţii. Poţi să-ţi iei vioara vineri dacă vrei.*

Anna: *Şi, mami, poţi să iei şi vioara ta?*

Mama: *Nu ştiu ce să zic. Bine, ar cam trebui să repet mai întâi. Tu poţi s-o iei pe a ta. Şi cine crezi că are cea mai mică vioară?* (Anna arată înspre ea.) *Da, tu. Şi poţi să iei cu împrumut o vioară, şi pe măsură ce creşti împrumuţi una mai mare, şi mai mare, până când vei avea nevoie de o vioară pentru oameni mari. Aşa cum are mami. Aşadar aşa s-a întâmplat când am început eu să învăţ să cânt la vioară.*

Anna: *Dar... mama lui Roşie are o vioară mică pentru că ar putea să... pentru că sora mai mare a lui Roşie ar putea să şi-o piardă pe-a ei, sau chiar Roşie ar putea s-o piardă pe-a ei.*

Mama: *Da, au una de rezervă. Cred că Roşie a început să înveţe pe cea mică, dar acum are braţele mai lungi, nu-i aşa?*

Anna: *Aham. Roşie chiar a început pe vioara mică.*

Mama: *Chiar aşa ?*

Regulile valabile pentru povestitul în familie se schimbă oarecum atunci când vorbeşti despre experienţele tale, copilul neavând o amintire nemijlocită despre ele. E limpede că acum tu eşti povestitorul, iar copilul, ascultătorul. Nu înseamnă însă că trebuie să ţii un monolog. La vârsta aceasta, cele mai reuşite sunt încă poveştile interactive şi construite în jurul preocupărilor copilului tău, ca atunci când mama îi dă voie Annei să schimbe discuţia şi să vorbească despre vioara prietenei Roşie. Gândeşte-te la aceste poveşti despre experienţele tale din copilărie ca la o modalitate de a te apropia de copil şi de experienţele sale. Aceste poveşti de familie se vor ivi firesc pe măsură ce copilul va parcurge experienţe asemănătoare celor pe care îţi aminteşti că le-ai trăit tu în copilărie.

Alături de aceste poveşti despre experienţele părintelui, e important să i se spună copilului poveşti despre primii lui ani de viaţă, inclusiv povestea, reluată în mai multe rânduri, a naşterii sale. Un moment potrivit pentru această poveste ar fi chiar înaintea aniversării sale, în fiecare an. De pildă, în curând fiul meu Dylan va împlini 9 ani, şi deja în ultimele zile a venit vorba de vreo câteva ori despre povestea naşterii lui. Fireşte, nu spunem povestea în întregime de fiecare dată, e mai mult ca o conversaţie pe câte un episod când se iveşte ocazia: cum îi stătea băţos la naştere părul închis la culoare, cum s-a ghemuit de îndată la pieptul tatălui său, cum a început să- şi sugă degetul atât de zgomotos, încât Casey (de loc din Texas) a spus că parcă mănâncă costiţe.

Prin aceste poveşti putem de asemenea încuraja un anumit comportament al copilului, fie că e dragostea pentru muzică sau grija faţă de fraţii mai mici. Nici nu mă îndoiesc că Ben este atât de bun prieten cu Dylan şi pentru că i-am povestit iar şi iar, şi încă îi mai spunem, cât de săritor, şi înţelegător, şi iubitor era, la cei 4 anişori ai lui, când a apărut în peisaj fratele lui mai mic. „Când sa născut Dylan, ne-ai spus că vrei să-l despachetezi ca pe un cadou, să vezi dacă e un frăţior sau o surioară. Şi ai intrat în salon, la spital, l-ai dezvelit din păturica lui, apoi ne-ai spus «Am primit un frăţior în dar!», şi zâmbeai cu gura până la urechi. Ai zis că cea mai fericită zi din viaţa ta a fost ziua în care s-a născut fratele tău.”

Ca să te asiguri că ai material de calitate pentru viitoarele poveşti când mai cresc copiii, poţi ţine un jurnal cu întâmplări şi ziceri haioase de-ale lor din primii ani de viaţă. Am ţinut un astfel de jurnal cu amintiri pentru fiecare din copiii mei. La început era anevoios ca, după o zi

lungă în care predam, aveam grijă de copii şi dereticam prin casă, să mă aşez şi să consemnez câteva dintre întâmplările de peste zi. Totuşi, îndată ce mi-am intrat în mână, am fost în stare să aştern pe hârtie o mulţime de amintiri extraordinare. Sunt cercetător în domeniul memoriei, şi ştiu din experienţă că, deşi crezi că-ţi vei aduce aminte pentru totdeauna de cuvinţelul ăla adorabil, el se şterge în câteva zile, fiind înlocuit de un altul, dacă nu-l notezi undeva. Acum mă bucur enorm că am tinut acele jurnale cu amintiri ale copiilor: mi-au fost de folos de nenumărate ori, dincolo de faptul că au fost sursa viitoarelor poveşti de familie. La vremea respectivă, jurnalele m-au ajutat să reflectez la felul în care creşteau şi se schimbau copiii mei, iar aceste reflecţii m-au motivat şi m-au ţinut aproape de ei pe parcursul primilor ani dificili cu nopţi nedormite, cu învăţat la oliţă şi cu accesele lor de furie. Acum, că sunt mari, băieţii se roagă de mine adeseori să-şi răsfoiască jurnalele cu amintiri, ba chiar să continui să notez trăsnăile lor. Când aveau 8, respectiv 12 ani, trebuiau să-şi facă curăţenie în cameră, dar i-am auzit întâmplător citindu-şi unul altuia din jurnale cu voce tare. Când Ben a citit anecdota de mai
sus, cu ziua naşterii lui Dylan, acesta l-a întrebat: „Şi? A rămas cea mai fericită zi din viaţa ta?” Ben a răspuns „Da”, din fericire. Prin urmare, acea poveste a întărit legătura dintre cei doi fraţi.

TABELUL 3.1 Recomandări de urmat când povestim cu
şcolarii

CE SĂ FACI	CUM SĂ FACI	DE CE ESTE FOLOSITOR
1. *Continuă să citeşti* > *poveşti alături de copilul tău în timp ce învaţă să* J *citească, ba chiar şi după aceea.*	Alegeţi împreună cărţi mai avansate decât nivelul actual de lectură al copilului. Cărţile mai complexe cu ilustraţii pot constitui în continuare o provocare şi sunt încă pe placul copiilor la această vârstă. Explică-i câte un cuvânt, pune câteva întrebări, dar mai ales savurează povestea şi bucură-te de aceste momente speciale petrecute cu copilul.	Stimulează învăţarea vocabularului şi înţelegerea poveştii dincolo de ceea ce copilul poate citi de unul singur. Poveştile sunt în continuare o sursă de alinare pentru copiii

2. *Continuă sa împărtăşeşti cu copilul diverse poveşti despre experienţele din trecut.*	Poveştile despre experienţele trăite în comun şi pe care copiii de această vârstă le adoră sunt în principal cele din vacanţele cu familia, păţaniile amuzante, dar şi întâmplări triste cum ar fi moartea unui animal de companie pe care l-au iubit. E indicat să-i pui copilului mai puţine întrebări decât în perioada preşcolară, iar când se blochează, prezintă-i propria-ţi versiune sau perspectivă. Câteva întrebări iscusite, totuşi, îi pot încuraja aptitudinile de a povesti, îndată ce copiii încep şcoala, ei vor dori să-ţi spună despre reuşitele şi mâhnirile lor. în loc de prea-uzitatul „Ce-ai făcut la şcoală azi?”, întreabă: „Care a fost cel mai bun/ amuzant/mai urât mirositor/ mai neplăcut lucru care ţi sa întâmplat astăzi?” Când vorbeşti despre evenimente negative, ajută-ţi copilul să- şi înţeleagă reacţiile	Dezvoltă abilităţile copilului de a povesti, identitatea de sine şi stima de 3 sine. Conversaţiile[5] despre experienţele în comun sau despre cele pe care le-a trăit fără tine vă pot întări relaţia şi **îl pot ajuta să facă fată situaţiilor dificile.

3. *Extinde subiectele poveştilor şi include istorisiri despre propria-ţi copilărie, precum şi despre primii ani de viată ai copilului.*	Chiar dacă eşti autorul acestor poveşti, lasă loc copilului să-ţi pună întrebări şi vezi ce anume îi trezeşte interesul. Găseste similitudini între experienţele tale şi cele ale copilului tău. în repovestirile viitoare, lasă-ti	Susţine identitatea de sine şi sentimentul apartenenţei la familie.
4. Sfatul părinţilor: *începe un jurnal cu ceea ce spune copilul tău.*	Pune pe hârtie vorbele lui adorabile, profunde, amuzante. Aceste însemnări vor fi cufărul cu amintiri din care vei crea viitoarele poveşti despre copilul tău.	Scoate în evidentă cât de mult îti apreciezi copilul ca individ şi ca membru al familiei

TABELUL 3.2. Etapele de dezvoltare ale şcolarului[26]

DOMENIU	CE SE ÎNTÂMPLĂ SI CÂND 5-	DE CE ESTE IMPORTANT CÂND POVESTIM ÎMPREUNĂ CU ŞCOLARII
Dezvoltarea limbajului şi a aptitudinilor de lectură	*Vocabularul* copiilor creste cu incredibila medie de 20 de cuvinte pe zi, chiar mai repede decât în copilăria timpurie. Până pe la 8-9 ani, copiii au în vocabular în jur de 20.000 de cuvinte. *Gramatica* este aproape asimilată în limbajul vorbit până la vârsta de 6 ani, deşi unele	Creşterea J-spectaculoasă a fondului de cuvinte al copilului, învăţarea gramaticii şi a structurii poveştii îi consolidează înţelegerea poveştilor auzite.
	Povestea: Copiii încep să stăpânească structura narativă proprie culturii din care vin: în literatura occidentală, structura predominantă este cea cu punct culminant, în care acţiunile ating un punct de criză, şi abia apoi este	îndată ce copiii sunt în stare să istorisească pe cont propriu o poveste bine închegată, nu mai au nevoie de atât de multe întrebări din partea părinţilor care să-i ajute să-şi spună povestea. Clipele de povestit

Cititul: în această perioadă, în majoritatea ţărilor din lume şcolarii învaţă să citească. Până la vârsta de 8 ani, anumiţi copii citesc cursiv şi înţeleg ceea ce citesc, în vreme ce alţii încă se luptă să „buchisească”.	Cititul îi ajută pe copii să-şi însuşească noi cuvinte şi structuri narative mult mai complexe, dar la vârsta aceasta cele mai multe dintre textele pe care ei le citesc sunt sub nivelul aptitudinilor lor de exprimare orală, asa că cel mai probabil încă nu se face trecerea la propriile lor poveşti.	Copiii sunt în stare să înţeleagă acum cauza şi efectul în evenimentele şi în poveştile pe care ei le citesc într-o manieră mult mai sofisticată. Egocentrismul lor în scădere poate să le trezească interesul pentru poveştile celorlalţi.
Dezvoltarea cognitivă	Capacitatea copiilor *de a judeca* într-o manieră mai logică şi mai puţin centrată pe sine sau egocentrică creşte cu repeziciune în această perioadă. Această schimbare spectaculoasă are loc în cazul copiilor din lumea întreagă, indiferent de	

Aptitudinile *metacognitive* ale copilului (altfel spus, a gândi despre procesul gândirii) cresc şi ele în această perioadă. Copilul începe să reflecteze mai profund la gândire, învăţare şi rememorare, atât	Abilităţile metacognitive ale copilului înseamnă că devine mai iscusit la a-şi aminti cum să-şi amintească; este mai puţin probabil să-şi însuşească > *

cu privire la sine, cât şi la ceilalţi. E capabil să folosească strategii care să-l ajute să înveţe şi să- şi amintească informaţiile noi, cum ar fi să recite un număr de telefon ca să-l tină minte până când poate face apelul sau, şi mai bine, ca să-l noteze în scris.

Dezvoltare identităţii sine	*Autocunoasterea:* o identitate de sine bine conturată şi diferenţiată se spre finalul acestei perioade. Copiii dezvoltă conştiinţa valorii de sine în ansamblu *(stima de sine),* precum şi o înţelegere mai a punctelor lor tari celor slabe. Unele trăsături şi comportamente mai greu în balanţă în conturarea identităţii de sine. Pentru unii copii, este mai important pentru valoarea lor de sine să exceleze	Identitatea de prinde contur în urma unei acumulări de experienţe, cu propria dar şi cu a celorlalţi, respectivelor experienţe. în care sunt istorisite acele poveşti este esenţial pentru în care un copil percepe pe sine.

Dezvoltarea socială şi emoţională [5]	*Prieteniile şi cercurile sociale:* Cercurile sociale ale copiilor se dezvoltă exponenţial îndată ce intră la scoală. Dezvoltă prietenii mai de durată, ba chiar îşi fac cei mai buni prieteni.	Copilul trece, în absenţa ta, prin mult mai multe experienţe pe care trebuie să le discuţi apoi cu el; unele vor implica emoţii complicate, legate de vinovăţie, loialitate, trădare, mândrie şi ruşine. Copilul se va arăta interesat mai ales să discute despre conflictele din trecut cu
	Emoţiile complexe: La vârsta de 5-6 ani, copiii încep să folosească pentru prima dată termeni pentru emoţiile complexe, de exemplu mândrie sau ruşine: pot să înţeleagă că părinţii se simt mândri sau ruşinaţi de ei. Până la 78 ani, ei încep să se simtă mândri sau ruşinaţi de ei	De asemenea, poţi să discuţi cu copilul despre clipele frumoase petrecute de el alături de prieteni ca o modalitate de a aprofunda acele legături.

Dezvoltarea fizică	*Dezvoltarea creierului:* O perioadă în care se stabilesc noi conexiuni şi se întăresc conexiunile anterioare prin „reducerea sinapselor”. Mintea copilului devine mult mai sprintenă, procesând mai iute informaţiile noi pe măsură ce se accentuează	Puterea concentrare a copiilor şi agilitatea gândirii le pot permite să asimileze mai multe evenimente complexe şi poveşti, pentru ca mai târziu să le povestească în detaliu. Acest randament poate ajuta părinţii să aibă conversaţii mai cooperante cu copiii, cu mai multe afirmaţii, cu mai puţine întrebări şi cu scurte pauze după acele întrebări.

7. în original, *chapter books:* cărţi de poveşti structurate pe capitole scurte şi adresate cititorilor intermediari, în general cu vârste cuprinse între 7 şi 10 ani; povestea e relatată preponderent prin intermediul textului decât prin ilustraţii. După fiecare capitolaş, copiii pot face pauză ca să rezume povestea, dacă puterea lor de concentrare nu este foarte mare. *Pânza Charlottei* scrisă de E.B. White este un asemenea exemplu (n. tr.).

ROLUL POVEŞTILOR ÎN DEZVOLTAREA PREADOLESCENŢILOR: 8-12 ANI

Primele mele iniţieri în arta de a povesti s-au petrecut în bucătărie... mama mea şi trei sau patru dintre prietenele ei... spuneau poveşti... dăruite firesc cu arta şi tehnica povestitului. Erau povestitoare înnăscute. — PAULE MARSHALL

Cei mai mulţi părinţi remarcă la copiii lor preadolescenţi că nu mai par să treacă prin schimbări majore. Desigur, preadolescenţii încă mai cresc şi se dezvoltă, dar schimbările nu sunt atât de evidente ca atunci când erau mai mici. Copiii la această vârstă devin tot mai mari, mai puternici, mai rapizi şi mai îndemânatici, fie că este vorba despre înot, pian, fotbal, citit, gimnastică, matematică, noi prieteni – sau povestit. Este o perioadă idilică, de consolidare, o perioadă de schimbări mărunte în fiecare aspect al dezvoltării, un bine-venit moment de linişte înainte de furtuna adolescenţei (v. Tabelul 4.2., „Etapele de dezvoltare ale preadolescentului”, de la sfârşitul acestui capitol). Poate că te va surprinde totuşi să afli că preadolescenţii încă mai învaţă cuvinte într-un ritm alert, mai ales dacă sunt cititori avizi. De fapt, între 8 şi 10 ani, cei mai mulţi preadolescenţi îşi dublează bagajul lexical! Chiar dacă ai un copil care e avid după cărţi şi citeşte singur fără probleme, îi vor prinde bine şi la această vârstă poveştile tale.

Pentru un preadolescent sunt importante mai ales poveştile pe care numai tu poţi să i le spui – poveştile

despre copilăria *ta.* Dacă sunt istorisite într-o manieră convingătoare şi la momentul potrivit, preadolescentul poate găsi în acele poveşti un sprijin ca să facă faţă întâmplărilor din viaţa lui. Preadolescenţii încă mai au nevoie de foarte mult ajutor pentru a înţelege semnificaţia anumitor evenimente, şi o pot găsi în poveştile pe care le creaţi sau le citiţi împreună. Având ajutorul potrivit pentru a înţelege faptele de viaţă şi emoţiile, vor izbuti să străbată cu bine vâltorile adolescentei având o identitate de sine mai clar conturată şi abilităţi de adaptare mai bune.

Poveştile pe care le citesc, le înţeleg şi le istorisesc preadolescenţii

POVEŞTI DIN CĂRŢI

O schimbare bine-venită în lumea poveştilor copiilor, în debutul anilor preadolescenţei, este creşterea rapidă a numărului de cărţi şi de poveşti care îi interesează. Nu mai sunt dornici să vadă acelaşi film sau să citească aceeaşi carte preferată de mai multe ori, până li se face rău. în schimb, vor repetiţie cu variaţie, pe care şi-o procură citind serii de cărţi. Apetitul lor pentru noi poveşti de toate felurile este puternic şi sănătos. Au nevoie de acţiune, aventură, dramă şi personaje bine definite în poveştile lor, iar la începutul acestei perioade încă mai sunt oarecum deschişi la o varietate de genuri. Totuşi, spre sfârşitul preadolescenţei, regimul lecturilor se îngustează, diferenţiate adeseori în funcţie de sex.[1] Unele fete încep să se rezume la ficţiune realistă, la literatura

fantasy pentru fete şi la mystery (cum ar fi seriile *Twilight* sau *Sisters* 8-), iar băieţii, la science-fiction, fantasy sau nonficţiune (seriile *Eragon* sau *Artemis FowÎ-).* Băieţii par să prefere stimulii vizuali atunci când citesc; le plac romanele grafice şi *comics* mai mult decât fetelor. Spre sfârşitul acestei perioade, materialul de lectură al băieţilor poate să cuprindă ghiduri lungi şi amănunţite despre pasiunile lor, indiferent că e vorba despre baseball, manga sau jocurile video. Desigur, aceste preferinţe în funcţie de sex pot să nu se potrivească fiicei sau fiului tău (v. Capitolul 6). Şi băieţii, şi fetele se bucură deopotrivă de cărţi din genuri „mixte” precum *Deltora Quest, Harry Potter, The Lightning Thief—* şi *The Diary of a Wimpy Kid—.*

Anii preadolescenţei sunt anii în care unii copii încep să citească de plăcere. De ce unii ajung în punctul acesta, iar alţii, niciodată? Deşi pare evident că tinerii vor găsi plăcere în cărţi doar dacă se pricep să citească, nu toţi cititorii avizi citesc de plăcere. Unii copii, cititori care se descurcă binişor, citesc numai când li se cere la şcoală sau când trebuie să afle o informaţie. Cititul constituie doar un mijloc pentru atingerea unui scop, nu un scop în sine. Lesne de înţeles, copiii care au dificultăţi la citit aleg alte preocupări în timpul lor liber. Pentru aceşti copii, cititul este asociat cu chinul, eşecul, frustrarea şi dezamăgirea. Din motive numeroase, băieţii sunt suprareprezentaţi în acest grup de cititori refractari şi neputincioşi.

Alţi copii, dintre care unii băieţi, se întorc înspre lectură cu o poftă straşnică. Pur şi simplu par să fie însetaţi de cărţi; le devorează ca pe bomboane. Este posibil să te îndopi cu poftă de cărţi? Este nesănătos? Ca orice alt lucru făcut în

exces, dacă riscă să-i îndepărteze de la alte preocupări sănătoase, cum ar fi interacţiunile cu familia sau prietenii ori joaca afară, atunci şi cititul poate deveni excesiv. Ben, băiatul meu mai mare, a fost un cititor împătimit de la vârsta de 6 ani. Era unul dintre acei copii care ar fi mers pe stradă cu nasul în carte dacă i-aş fi dat voie. Glumeam la noi în familie despre necesitatea scurtării programului de lectură pentru Ben, spre deosebire de programele de intensificare a lecturii impuse adeseori de şcoli. Poate că nu întâmplător el a fost şi printre norocoşii care au citit cărţile din seria *Harry Potter* pe măsură ce s-au lansat. Sunt convinsă că acei copii vor creşte iubind cu adevărat cărţile şi cititul. Cele mai frumoase amintiri ale lui Ben legate de cărţi sunt de ziua lui, când, în fiecare lună iulie, primea cel mai recent volum din *Harry Potter* din partea mătuşii Jennifer, fană la rândul ei; se ghemuia atunci în pat sau pe canapea ca să citească cât mai mult dintr-odată, oprindu-se numai cât să meargă la baie, la masă sau la odihnă (forţat de părinţii lui!).

Pentru aceşti cititori pasionaţi, anii preadolescenţei sunt de obicei apogeul consumului lor avid. Conform unui studiu realizat pe 18.000 de copii de şcoală primară din Statele Unite, cei mai mulţi elevi încep şcoala interesaţi de lectura de plăcere şi de învăţat, dar apoi majoritatea îşi pierd constant interesul pentru lectură pe parcursul anilor de şcoală primară.[2] Pentru cei care citesc mai mult decât media, lecturile de plăcere se răresc mai târziu, spre sfârşitul şcolii primare, dar tot se răresc. Pe măsură ce păsesc în adolescentă şi sunt absorbiţi de universul prietenilor şi al colegilor, interesul pentru lectură al acestor cititori împătimiţi începe să pălească. Nu ştiu de existenţa vreunei cercetări

longitudinale în rândul adulţilor pe această temă, dar bănuiala mea este că din aceşti copii aflaţi în perioada adolescenţei vor ieşi cititori de cursă lungă.

Alţi copii nu sunt din start cititori împătimiţi, dar devin pe parcurs. Dylan, fiul meu mai mic, pare să fi urmat această traiectorie. între 5 şi 8 ani, se încadra în parametri normali, fiind peste medie pentru vârsta lui când a fost testat la şcoală, dar refuza cu încăpăţânare să citească de plăcere de unul singur. Când avea 8 ani, mi-a spus: „Citesc doar când mi se cere”. Cu toate acestea, îi plăcea să-i citesc eu, şi citea cu conştiinciozitate tot ceea ce îi era dat la şcoală, dar în timpul liber prefera să fie alături de prietenii lui, să practice diverse sporturi, să deseneze sau să construiască din Lego. La 9 ani totuşi, a suferit o transformare imensă. încă îi mai plăcea ca tatăl lui şi cu mine să-i citim din când în când, seara, înainte de culcare, ca să se liniştească, dar a început să citească de unul singur cu aviditate. Pentru prima dată, se ducea singur în timpul zilei sau mai ales seara în pat şi se culcuşea cu o carte în mână. Poate că pur şi simplu nu-şi găsise până atunci genul preferat. Seriile *Jurnalul unui puşti* şi *Horrible History* de Terry Deary— au fost cele care l-au stârnit cu adevărat să citească de plăcere. Din fericire, sunt multe volume cu titluri bune, precum *The Terrible Tudors (Dinastia nemiloasă a Tudorilor)* şi *The Measly Middle Ages (întunecatul Ev Mediu),* iar acum sunt de găsit şi continuări precum *Murderous Maths*— şi *Horrible Science—.* Terry Deary este un geniu pentru că a reuşit să aducă istoria la viaţă – „istoria şi cu părţile ei sângeroase”. Cărţile cuprind un amestec de naraţiune, întâmplări fascinant de respingătoare şi

desene în alb şi negru satirizând scene faimoase din istorie. Sunt mană cerească pentru acei copii care preferă nonficţiunea, mulţi dintre ei fiind băieţi. în acelaşi timp, Dylan a început să citească bine-cunoscutele cărţi din seria *Goosebumps—.* într-o zi ne-a anunţat: „îmi place istoria şi îmi plac poveştile de groază”. Avea 10 ani când am plecat cu maşina împreună la bibliotecă, să împrumutăm încă o carte din seria Percy Jackson, şi el mi-a spus din senin: „Mami, am descoperit bucuria lecturii”.

Fără îndoială, Dylan a început să citească de plăcere şi pentru că descoperise genul sau genurile pe gustul său. A mai fost însă un alt eveniment important în viaţa lui în acea perioadă: eu şi tatăl lui ne-am despărţit. N-am cum să nu mă gândesc că înclinaţia pentru lectură a lui Dylan în acea împrejurare nu a fost o coincidenţă: el căuta în cărţile lui de istorie o ordine a lumii, căuta o noimă pentru evenimentele nefericite şi aparent întâmplătoare ale vieţii. Robert Emery, cercetător de top în studierea efectelor divorţului asupra copiilor, vorbeşte despre o schimbare asemănătoare la fiica lui, Maggie, care avea 7 ani când părinţii ei s-au despărţit. Emery relatează îndurerat cum Maggie „s-a cufundat într-o carte” în seara în care el şi prima lui soţie au anunţat-o că se despart şi că „nu s-a mai oprit niciodată din citit... Mă uimesc dragostea ei pentru literatură şi cunoştinţele literare. Dar, chiar şi în ziua de astăzi, nu mă pot stăpâni să nu mă simt vinovat în legătură cu pasiunea ei pentru cărţi. Oare această pasiune s-a născut din durerea pe care i-o provocasem în acea seară?”[3]

Există foarte puţine studii care să ne spună de ce şi când anume încep unii copii să citească din plăcere, şi mai ales pentru consolare, şi consider

că sunt necesare mai multe studii pe acest subiect fascinant şi important, în special pentru copiii care se confruntă cu greutăţi în viaţă. E însă în plină expansiune un corpus de cercetare cu privire la capacitatea copiilor de a se identifica şi de a prezice acţiunile personajelor dintr-o poveste pe baza propriilor percepţii asupra gândurilor, credinţelor, intenţiilor şi motivaţiilor acelor personaje. Deloc surprinzător, preadolescenţii cu o mai bună *teorie a minţii* – sau capacitate de a înţelege gândurile şi emoţiile celorlalţi – au şi o mai bună cunoaştere a mecanismelor lecturii; de exemplu, ştiu cum să-şi îmbunătăţească procesul de înţelegere a textului.[4]

Acumulând o experienţă de trei-patru ani de lectură, cei mai mulţi copii vor fi făcut deja trecerea şi nu mai „învaţă să citească”, ci „citesc ca să înveţe”? Totuşi, anumiţi copii care păreau să fie cititori temeinici în primii ani de şcoală se împotmolesc pe măsură ce lexicul din textele citite devine mai dificil. Aceşti copii sunt câteodată cititori deosebit de cursivi, dar au probleme să înţeleagă ceea ce citesc. Jean Chall, specialist în studiul abilităţilor de citire, a numit etapa aceasta „criza clasei a IV-a”—. Deoarece au dificultăţi în a înţelege ceea ce citesc, aceşti copii bat pasul pe loc – pur şi simplu nu pot trece la etapa următoare, „a citi pentru a învăţa”. Toate dovezile din prezent arată că vocabularul mai sărac şi dificultăţile în înţelegerea limbii sunt o cauză majoră a acestei probleme. Din fericire, dacă ai împărtăşit poveşti alături de copilul tău, şi din cărţi, şi despre experienţe personale, atunci el va avea cel mai probabil un vocabular şi aptitudini de înţelegere a limbii de nivel superior, dacă nu chiar excelent. Este foarte puţin probabil să facă parte din cei 34% care întâmpină dificultăţi la citit. în

cazul în care copilul suferă de „criza clasei a IV-a” şi ai exclus un diagnostic formal al unei dizabilităţi de citire, tot mai ai timp îndeajuns la dispoziţie ca să-l ajuţi să citească cât să înţeleagă, urmând sfaturile pe care le voi da mai jos. Şi e de dorit să rezolvi problema acum, altfel „criza clasei a IV-a” riscă să se transforme în „dezastrul clasei a VIII-a”, pe măsură ce textele de parcurs la şcoală devin mai stufoase. Chiar în situaţia în care copilul tău este un cititor excelent la această vârstă, va avea şi mai mult de câştigat ascultând poveşti din cărţi sau despre experienţele personale. Sebastian Suggate, specialist în procesul de învăţare timpurie, a întreprins împreună cu colegii săi un studiu pe copii de naţionalitate germană, în vârstă de 9 ani, care fie citeau singuri o poveste, fie ascultau cum le povesteşte cu voce tare un cercetător. Copiii au învăţat mai multe cuvinte noi din poveştile pe care le-au auzit istorisite decât din cele pe care şi le-au citit singuri.

Deşi, la vârsta aceasta, cititorii versaţi înţeleg şi îşi amintesc „întâmplările” din poveste, precum şi ce gândesc şi simt personajele, până şi ei mai întâmpină greutăţi în încercarea de a pricepe elementele mai subtile ale poveştii: motivaţiile personajelor în acţiunile lor, ideea sau problema principală din poveste; predicţiile în legătură cu continuarea poveştii ţinând cont de trăsăturile şi acţiunile anterioare ale personajelor.[6] Toate acestea sunt niveluri superioare de înţelegere a poveştii care pot fi îmbunătăţite ca urmare a conversaţiilor pe care le poţi purta cu preadolescentul tău despre poveşti de toate felurile – poveşti citite de ei, poveşti vizionate de ei (v. Caseta 4.1), poveşti despre experienţele lor şi ale membrilor familiei.

CASETA 4.1, *Poveştile vizionate: preadolescenţii*

şi
consumul de mass-media

Un studiu important din SUA cu privire la obişnuinţele de consum de mass-media ale preadolescenţilor din 1997 până în 2003 a arătat că cel mai popular este încă privitul la televizor şi că programele educative pentru preadolescent! lipsesc cu desăvârşire.[7] De pildă, site-ul http: www.commonsensemedia.org enumeră multe programe TV educative pentru copiii mici şi chiar şi pentru cei cu vârste cuprinse între 5 şi 8 ani, dar nici măcar unul pentru preadolescenţi sau adolescenţi. Cel mai probabil, dacă pentru acest grup de vârstă ar exista asemenea programe educative, preadolescenţii s-ar feri de ele ca de ciumă.

în plus, părinţii au declarat că timpul pe care preadolescenţii lor îl petrec jucându-se jocuri video a crescut din copilăria timpurie, deşi în această privinţă există diferenţe mari între băieţi şi fete. Băieţii petrec aproape patru ore pe săptămână jucându-se, în vreme ce fetele petrec mai puţin de o oră. Consumul de mass-media creşte brusc la începutul adolescenţei, între 11 şi 14 ani. Din nefericire, copiii care petreceau mai mult timp uitându-se la televizor şi jucându-se jocuri video păreau s-o facă neglijând învăţatul, cititul, dormitul şi joaca fără legătură cu device-urile. Deoarece jocurile virtuale sunt corelate cu problemele de atenţie apărute mai apoi, în copilăria târzie şi în adolescenţă, aşa cum e corelat privitul la televizor cu dificultăţile de atenţie din copilăria timpurie, aceste cifre tot mai crescute care privesc utilizarea mass-media sunt îngrijorătoare.[8] AAP recomandă în cazul preadolescenţilor reducerea duratei de expunere la orice tip de ecran la maximum două ore pe zi – şi controlarea pe cât posibil a

conţinutului media de care sunt atraşi.

Ştiu din proprie experienţă că este extrem de greu să-ţi smulgi preadolescentul de lângă calculator şi jocurile video. Fă tot ce-ţi stă în putinţă să-i limitezi jocurile video, astfel încât să acorde în schimb timp pentru citit, stat de vorbă, artă, muzică, joaca afară şi în casă şi dormit. Părinţii pe care-i cunosc au încercat diverse tehnici în acest sens, printre care stabilirea anumitor zile în care nimeni din familie să nu folosească device-uri sau a unor zile în care calculatorul să fie folosit doar pentru activităţi creative (desenat, colorat, scris, clipuri artistice proprii etc.), în locul jocurilor video şi al videoclipurilor de pe YouTube.

La un moment dat, am sperat plină de optimism că jocurile video de rol (role-playing videogames, RPG), în care personajele aleg întâmplările, iar acele întâmplări le schimbă cursul vieţii, ar putea îmbunătăţi aptitudinile narative ale preadolescenţilor şi adolescenţilor. Foarte puţine studii au fost dedicate acestui subiect, dar există o cercetare din Austria care a urmărit impactul asupra preadolescenţilor al preferinţelor lor în materie de jocuri video.[9] Deloc surprinzător, preadolescenţii care se joacă RPG-uri fantasy precum World of Warcraft sunt mai înclinaţi să se închidă în sine sau să sufere de depresie, singurătate şi anxietate; cei care preferă jocurile tactice din gama first-person shooter (FPS), de pildă Counterstrike, sunt cel mai probabil predispuşi să afişeze un comportament agresiv şi delictuos. O cercetare longitudinală în rândul unor preadolescenţi americani confirmă că jocurile video în perioada preadolescenţei timpurii sunt asociate cu un comportament mai agresiv în adolescenţă, mai ales pentru băieţi. Pentru fete, abuzul de jocuri video a fost asociat

cu rezultate şcolare slabe mai târziu în viată.

Aceste riscuri ale jocului pe calculator nu par a fi asociate cu timpul petrecut în faţa computerului. Poate pentru că un calculator poate fi folosit de asemenea în scopuri educative şi ca sursă de informare, există copii care-şi petrec mai mult timp pe calculator pe parcursul preadolescenţei şi care înregistrează rezultate bune la scoală.

Tot într-o notă mai optimistă, preadolescenţii austrieci care au declarat că vorbesc cu părinţii despre folosirea Internetului şi a jocurilor pe calculator au întâmpinat îndeobşte mai puţine probleme. Din nou, nu putem
generaliza direcţia acestui efect – faptul că stau de vorbă cu părinţii pe tema folosirii Internetului poate fi pur şi simplu indiciul unei bune relaţii dar nu cred că strică să discuţi deschis şi onest cu preadolescentul tău despre îngrijorările pe care le ai cu privire la jocurile video şi să negociaţi regulile de folosire a device-urilor.

Poveşti istorisite (şi scrise) de preadolescenţi

Aptitudinile de narare ale copiilor se consolidează şi pe parcursul preadolescentei, dar nu se schimbă în mod spectaculos sau evident. Copiii sunt înzestraţi acum cu abilităţile de bază pentru a istorisi o poveste reuşită. Sunt în stare să aducă în discuţie un subiect şi să rămână pe acel subiect – de cele mai multe ori. Ascultătorului i se prezintă momentul sau locul acţiunii, deşi de regulă doar momentul sau doar locul, nu ambele, în aceeaşi naraţiune. Copiii pot relata acum principalele acţiuni din poveste, inclusiv punctul culminant şi un fel de încheiere. Poveştile preadolescenţilor nu

sunt deosebit de încântătoare sau profunde, dar cu siguranţă îşi îndeplinesc rostul! Poveştile lor cuprind îndeajuns de multe detalii încât să fie convingătoare, dar nu atât de multe încât cel care ascultă să caşte pe la mijlocul istorisirii.

Spre finalul preadolescenţei (între 11 şi 12 ani), copiii compun poveşti destul de bunicele despre evenimente individuale: sunt întregi, dar concise; au un început, un cuprins şi o încheiere; unui ascultător îi par oarecum coerente în ceea ce priveşte desfăşurarea întâmplărilor ca urmare a folosirii corecte a indicatorilor de timp şi cauzalitate precum „mai întâi”, „pe urmă”, „pentru că”, „aşadar”, „până când”; şi sunt evaluate corespunzător („a fost foarte trist”). Iată un exemplu de poveste închegată şi convingătoare din perioada preadolescenţei târzii: când i s-a cerut să povestească despre o întâmplare importantă din viaţa ei, Emma, în vârstă de 11 ani, a decis să vorbească despre cum a murit şoricelul ei de companie.

Emma: *Cum a murit şoricelul meu. Mda, a fost foarte trist. Pentru că... a făcut cancer, şi stomacul lui avea ca o gaură în el, şi zvâcnea pe dinăuntru, cam aşa ceva. Şi... şi noi n-am băgat de seamă până când nu s-a rostogolit, şi... lăbuţele lui... a început... pentru că îţi taie membrele şi chestiile dinăuntru... adică... a început să şchiopăteze, şi a trebuit să-l ducem la veterinar. Pentru că prietenul nostru de familie a băgat de seamă. Şi a trebuit să-l ducem la veterinar şi să fie eutanasiat. Şi pe urmă... l-am îngropat în grădina din spatele casei. Da, a fost foarte trist.*

Preadolescenţii încep să folosească limbajul în diverse moduri, cu diverse scopuri. De exemplu,

poveştile lor scrise sunt mult mai bogate în toate privinţele – cuprind mai mult lexic variat şi forme gramaticale complexe – decât poveştile lor istorisite. Totuşi, abia în adolescenţă dezvoltă o înţelegere mai exhaustivă a genului şi a feluritelor modalităţi de a se exprima oral şi în scris.[10]

La fel cum încep să adopte convenţiile culturii lor în arta vizuală pe care o creează, preadolescenţii adoptă convenţiile artistice ale culturii lor şi în povestirea orală.[11] De exemplu, copiii din Japonia, unde esteticul este mai minimalist, istorisesc poveşti mai sărăcăcioase şi mai concise decât cei europeni şi americani. Copiii mai mici din Japonia folosesc din belşug onomatopee în poveştile lor (spun „bzzz-bzzz” în loc de „albină”, de exemplu), o tehnică pe care japonezii adulţi o folosesc nestingherit în poveştile istorisite copiilor. Mai târziu, în preadolescenţă şi la vârsta adultă, japonezii folosesc totuşi mai puţin onomatopeele în favoarea tipurilor mai mature de evaluare, precum comentariile despre stările psihologice ale personajelor, dar numărul total al evaluărilor lor este scăzut prin comparaţie cu poveştile copiilor şi adulţilor europeni şi americani.

Numeroase culturi cu o bogată tradiţie orală folosesc repetiţia ca mecanism literar în poveştile lor. Repetiţia

îndeplineşte două funcţii: în primul rând, scoate în evidenţă o idee sau o întâmplare din poveste. în al doilea rând, repetiţia cu variaţie reprezintă o tehnică mnemonică sau de memorare deosebit de eficientă. Să ne gândim la poemul epic al lui Homer *Odiseea* ca un exemplu istoric în cultura europeană. Să remarcăm în scurtul fragment care urmează repetarea anumitor structuri:

Iară sub el stă Charybda şi suge *în ea apă neagră: Ea* de trei ori *varsă apă pe zi, tot* de trei ori *o* suge.—

Chiar şi în cultura contemporană neozeelandeză, mamele maori folosesc destul de des repetiţiile în poveştile pe care le istorisesc alături de copiii lor pe tema experienţelor împărtăşite, în comparaţie cu mamele europene.[12] în culturile contemporane europene cu o istorie mai bogată a tradiţiilor scrise, accentul cade pe procurarea de informaţii noi, nu pe repetarea lor, iar forma de poveste dominantă este aceea având în structura ei un punct culminant. Preadolescenţii din culturile europene excelează la această formă, cel puţin atunci când narează evenimente individuale (v. Tabelul 4.1., „Recomandări de urmat când povestim cu preadolescenţii”). Poveştile cu punct culminant continuă să se îmbunătăţească după acest moment doar dacă se furnizează în mod consecvent un moment şi un loc al acţiunii (câteodată încă rămâne neclar fie momentul, fie cadrul experienţei iniţiale), dar mai ales dacă se asigură o rezolvare mai sofisticată a naraţiunii, printre care şi legături explicite cu celelalte întâmplări asociate. La vârsta aceasta, copiii sunt foarte pricepuţi să asigure un punct culminant – ştiu prea bine că poveştile trebuie să aibă un scop ca să fie interesante –, dar rezolvările lor pot fi lipsite de profunzime şi subtilitate. în exemplul următor, Jesse, în vârstă de 11 ani, ne povesteşte cum şi-a rupt mâna. Jesse îi oferă ascultătorului câteva informaţii

despre cadrul poveştii (cine, unde) şi elaborează în jurul punctului culminant (sau mai degrabă în jurul crizei, în acest caz), dar nu ne spune cum s-a încheiat evenimentul.

Jesse: *Ei bine, tata e poliţist. Şi am mers la un picnic organizat de Poliţie, unde era un Moş Crăciun mic de statură şi care oferea cadouri. Şi toţi am primit un pistol, am primit pistoale mici cu apă. Şi ne făceam că ne jucam, adică, un joc cu pistoale, şi m-am urcat pe acoperişul unui garaj. Iar când a trebuit să mă dau jos, puteam sări fie pe alee, fie în grădină. Şi atunci m-am gândit, hai să încerc să aterizez cât de bine pot. Aşa că am sărit pe alee, dar am aterizat greşit. Deci aşa s-a întâmplat.*

Cercetătorul: *îti mai aduci aminte alte detalii?*

Jesse: *Hm, plângeam, şi cred că a venit mami, a venit cineva şi m-a luat în braţe şi am mers la spital. în drum spre spital, am întrebat-o pe mami dacă la spital miroase urât.* (Cercetătorul râde.) *Asta îmi amintesc că am întrebat-o.*

Aceste limite în felul de a povesti al preadolescenţilor reflectă cel mai probabil anumite limite cognitive mai profunde. Pentru a fi capabili să compună o încheiere sofisticată pentru o poveste, ei ar trebui să privească evenimentul în ansamblu şi să fie în stare să-l pună în perspectivă alături de celelalte întâmplări din viaţa lor şi a celorlalţi. Tocmai această perspectivă le lipseşte preadolescenţilor. Deşi se descurcă de minune la organizarea şi asocierea amănuntelor şi emoţiilor unei singure întâmplări prin care au trecut, încă nu sunt în stare să integreze acţiuni multiple într-o poveste coerentă despre viaţa lor. într-un studiu realizat cu copii danezi cu vârste între 9 şi 15 ani, aceştia au scris o poveste despre o singură întâmplare (o vacanţă cu familia), dar şi o scurtă autobiografie.[13] Chiar şi cei mai mici copii participanţi la studiu au fost capabili să scrie o relatare oarecum coerentă a vacanţei. în schimb,

copiii aflaţi în primii ani din perioada preadolescenţei n-au reuşit să scrie o poveste coerentă despre întreaga lor viaţă. Când s-au confruntat cu această cerinţă, au scris cel mai adesea despre evenimente individuale, fără vreo aparentă legătură. De pildă, iată autobiografia unui copil de 9 ani: *M-am pierdut de mami şi tati pe plajă. Şi au fost nevoiţi să roage alţi oameni să-i ajute să mă caute. M-au găsit în cele din urmă mai departe, pe plajă, apoi a trebuit să mergem acasă.* Spre 11-12 ani totuşi, copiii includ în povestea vieţii lor întâmplări multiple, ordonate cât de cât cronologic. Cei mai mulţi preadolescenţi încă nu sunt capabili să sintetizeze evenimentele care ar fi putut să aibă o temă sau o idee comună. Este foarte posibil ca anumite culturi să încurajeze aceste asocieri între evenimente şi subiecte la o vârstă mai fragedă decât în culturile europene, punând accentul pe relatarea unei poveşti complete despre o singură întâmplare. Sistemul şcolar occidental începe să pună acest accent destul de devreme, educatorii încurajându-i pe copii, atunci când se strâng în cerc laolaltă, să spună o poveste mai lungă despre un singur eveniment în loc să înşire evenimente multiple cu prea puţine amănunte despre fiecare în parte.[14]

O altă cercetare despre povestea de viaţă a copiilor ne ajută să înţelegem ce anume lipseşte din poveştile preadolescenţilor mai mici. într-un studiu realizat în Germania pe copii de 8 şi de 12 ani, cercetătorii le-au cerut să-şi spună întreaga poveste a vieţii în 15 minute (câţiva dintre copiii mai mici au început să intre în detalii chinuitoare, fără îndoială), copiii de 12 ani au oferit mai multe informaţii despre timp şi datele exacte în comparaţie cu cei de 8 ani, vădind capacitatea lor în formare de a înţelege timpul din calendar.

Poveştile lor au fost mai uşor de înţeles deoarece s-au conformat mai mult noţiunilor noastre convenţionale legate de timp. Copiii de 12 ani s-au priceput mai bine şi să amintească felul în care anumite evenimente le-au modelat personalitatea *(După vârsta de 10 ani, am devenit o persoană timidă deoarece despărţirea părinţilor mei m-a făcut să-mi pierd încrederea în ceilalţi).*[13]

Deşi majoritatea preadolescenţilor încă nu fac legătura între evenimente în moduri mai profunde, identificând temele sau consecinţele asupra personalităţilor lor, ei dau semne premergătoare acestei abilităţi. încep să împartă în bucăţi evenimentele din viaţa lor, pe „perioade”. Astfel, atunci când le-am cerut unor copii cu vârste cuprinse între 8 şi 12 ani să-şi spună povestea vieţii lor ca şi cum ar fi fost o poveste dintr-o carte, preadolescenţii mai mari au început să grupeze evenimentele pe capitole organizate în moduri convenţionale – „chestii care s-au petrecut când eram la grădiniţă, apoi în şcoala primară” sau „aceste lucruri s-au petrecut când locuiam în Dunedin, şi chestia aia s-a petrecut când locuiam în Auckland”. Ca adulţi, când ne gândim la viaţa noastră ca la un întreg, ne bizuim foarte mult pe aceste perioade din viaţă ca pe un mecanism de organizare care să ne ajute să ordonăm evenimente şi să ne amintim întâmplări specifice din fiecare perioadă. Putem să jonglăm cu uşurinţă de la un mod de organizare la altul – de exemplu, organizarea evenimentelor din viată în funcţie de locurile unde am

stat în opoziţie cu şcolile pe care le-am urmat sau locurile de muncă pe care le-am avut („am lucrat într-un birou de arhitectură cât timp am fost însărcinată cu primul copil”). Preadolescenţii dau dovadă că dezvoltă o perspectivă asupra tuturor

evenimentelor din viaţa lor, începând să le organizeze în perioade. Această abilitate de a aranja întâmplări de-a lungul a varii dimensiuni poate fi un pas important spre trasarea unor legături sofisticate între evenimente prin prisma conţinutului lor emoţional sau a semnificaţiei pentru viaţa lor.

Capacitatea încă în formare a preadolescenţilor de a împărţi evenimentele în perioade cronologice reflectă de asemenea creşterea capacităţii lor de a înţelege convenţiile legate de timp. în societatea modernă, timpul este marcat concomitent în numeroase feluri: anii din calendar, vârsta cronologică a cuiva, iar în cazul copiilor, clasa sau anul petrecut în şcoală. Copiii trebuie să stăpânească convenţiile fiecărei scale separat (de exemplu, fiecare an din calendar este alcătuit din 12 luni, iar fiecare lună constă într-un număr precis de zile), dar trebuie să înveţe şi cum să coordoneze aceste scale de timp simultan. „în 2010 am împlinit 9 ani şi eram în clasa a III-a în prima jumătate a anului; apoi am fost în clasa a IV-a în restul anului 2010.” între 8 şi 12 ani, preadolescenţii se perfecţionează în coordonarea acestor cicluri de timp de lungă durată.[16]

De asemenea, preadolescenţii îşi dezvoltă abilitatea de a reflecta la semnificaţia anumitor evenimente din viata [3] [3] lor. Această capacitate de a discerne se formează încontinuu, până la vârsta adultă. Preadolescenţilor li se întâmplă totuşi să analizeze în profunzime anumite evenimente din viaţa lor, iar câteodată *pot* avea o perspectivă destul de sofisticată asupra unor evenimente izolate, de regulă însă nu mai devreme de 11-12 ani. împreună cu colega mea Yan Chen, am descoperit că preadolescentele manifestau invariabil o capacitate de a înţelege mai în profunzime faptele

de viaţă decât băieţii, dar în general toţi preadolescenţii se situau la nivel destul de scăzut de reflecţie.[17] De pildă, când l-am întrebat pe un preadolescent cum i-a schimbat viaţa divorţul părinţilor lui, a răspuns numai: „Acum am două case şi două curţi la dispoziţie”.

La vârsta aceasta, există asemănări evidente între dezvoltarea abilităţilor de lectură ale copiilor şi dezvoltarea capacităţii lor de narare a evenimentelor personale. Acum încep să lege evenimentele personale între ele şi să scoată semnificaţia din faptele de viaţă, o aptitudine esenţială care continuă să se dezvolte până la vârsta adultă. Ce nu ştim încă, dar ar fi fascinant de cercetat, este dacă nu cumva copiii care citesc mai mult câştigă o mai mare capacitate de autocunoaştere, iar aceia
care se pricep mai bine să scoată semnificaţii din faptele de viaţă transferă aptitudinile respective astfel încât să le sprijine capacitatea de procesare a textelor citite. Ca adulţi, citim cărţi şi vizionăm filme în mare parte ca să cunoaştem o altă lume, dar încercăm să învăţăm ceva şi despre noi înşine în acest proces. (în *Sophie’s Choice,* Sophie a sfârşit prin a alege care dintre cei doi copii ai săi avea să trăiască – *Ce aş face eu într-o situaţie asemănătoare?)* Când pătrundem în lumi ficţionale avem ocazia de a ne lămuri propriile filozofii de viaţă, motivaţii, valori.

Această capacitate de a învăţa din poveşti şi de a le aplica la viaţa sa îşi are originea în primele experienţe trăite de fiecare individ în raport cu cărţile. Să ne reamintim recomandarea din capitolele despre antepreşcolari şi preşcolari legată de asocierea dintre lumea cărţilor şi viaţa reală. Abia în perioada preadolescenţei vei începe să vezi roadele trudei tale din primii ani de viaţă ai

copilului. Nu e cazul însă să te opreşti acum. Anii preadolescenţei sunt esenţiali în sprijinirea copilului pentru a înţelege ce se petrece atât în cărţi, cât şi în propria-i viaţă. Iată cum:

Cum să te bucuri cu copilul tău preadolescent de poveştile care contează

POVEŞTI DIN CĂRŢI

Mai întâi de toate, trebuie spus că există foarte puţine informaţii concrete despre modalităţile prin care părinţii ar putea să le trezească preadolescenţilor interesul pentru lectură. Şi atunci să ne bazăm pe judecata noastră, încearcă să găseşti cărţi pe care copilul tău să le îndrăgească, mai ales seriile noi. încurajează cititul de plăcere. Creează ritualuri intime ca să încurajezi cititul pentru deconectare (v. Tabelul 4.1., „Recomandări de urmat când povestim cu preadolescenţii"). Du-te mereu la bibliotecă şi ajută-ţi copilul să găsească nişte cărţi pe care i-ar face cu adevărat plăcere să le citească. Dacă te simţi cuprins de un fior creativ, sprijină-ţi copilul să creeze lumi de poveste acasă, singur sau alături de prietenii săi, costumându-vă în personajele preferate şi punând în scenă o poveste. Sora mea mai mică şi cu mine efectiv am trăit tot timpul în lumea poveştilor în preadolescenţă, recrutând din cartier cât mai mulţi copii cu putinţă ca să ne dea o mână de ajutor. Fără doar şi poate, preferata noastră în punerile în scenă era seria *Little House (Căsuţa din prerie)*— (Jennifer era drăguţă şi avea părul şaten închis şi cârlionţat, de aceea o juca mereu pe Laura. întotdeauna am fost mai înaltă decât toţi ceilalţi copii din cartier, chiar şi decât

băieţii, şi ajungeam mereu să fiu Ma sau Pa sau, într-o zi bună, sora mai mare, Mary.) în zilele în care nu mai erau alţi copii prin preajmă, ne transformam în Ella şi Sarah, două surori din seria intitulată *All of a Kind Family—,* despre o familie de evrei americani care trăiau în Lower East Side din New York la începutul secolului XX. Ambele lumi de poveste nu semănau nici pe departe cu traiul nostru din suburbiile Texasului din anul 1970, ceea ce dădea fără îndoială mare parte din farmec. Părinţii noştri ne-au sprijinit şi ne-au încurajat să creăm aceste lumi de poveste: mama ne aproviziona cu rochii de epocă şi bonete, cusute câteodată chiar de ea, şi ne citea seara din *Căsuţa din prerie,* iar tata ne-a construit o căsuţă de jucărie în grădina din spate, pe post de scenă pentru reprezentaţiile noastre teatrale prelungite.

Nu înceta să-i citeşti preadolescentului tău dacă încă nu e refractar. Cu excepţia cazului în care deja citeşte singur la un nivel avansat, vocabularul la care este expus în cărţi tot va fi mai sărac fată de nivelul vocabularului său actual, cel puţin în primii ani ai preadolescenţei. Şi, chiar în cazul în care e un cititor avansat, încă mai poţi să foloseşti aceste momente de citit împreună ca să-i dezvolţi evantaiul de lecturi şi să vă consolidaţi legătura. încearcă să alegi şi să citiţi împreună o carte aflată peste nivelul lui actual de lectură, pe cât posibil. Trebuie să fie una agreată de amândoi, altminteri te vei trezi că citeşti cu voce tare ca din obligaţie, iar copilul îţi va simţi lipsa de entuziasm. E vârsta la care ai putea să-i strecori câteva dintre cărţile pe care le preferai în copilăria ta. Preferatele mele au fost *Ramona, The Moffats—* şi *Family Sabbatical—,* şi am reuşit să le citesc copiilor mei în această perioadă a preadolescenţei. De altfel, nu le-ar fi citit singuri, pentru că păreau

prea demodate sau prea „de fete”, dar, dintr-un motiv sau altul (poate că-mi făceau mie pe plac), au ascultat bucuroşi când li le-am citit cu voce tare. Ben avea 12 ani când am parcurs *Family Sabbatical* în pragul concediului nostru sabatic din Texas şi America de Sud; însemnarea mea din jurnalul lui cu amintiri de la vremea respectivă suna astfel: „Ca să vezi! Am 12 ani şi încă o mai ascult pe mama cum îmi citeşte”.

Dacă nu vrea să-i citeşti înainte de culcare, fie pentru că i se pare prea copilăresc, fie pentru că doreşte să citească singur cărţile preferate, atunci găseşte răgaz seara devreme sau la sfârşit de săptămână ca să citiţi împreună dintr-o carte. Lectura în doi în camera de zi poate lua locul cu brio privitului împreună la televizor. Jim Trelease, specialist în studiul abilităţilor de lectură, enumeră câteva cărţi minunate de citit cu voce tare pentru toate vârstele.[18] La fel cum procedai când era mic, pune deoparte o carte deosebită, pentru momentele voastre împreună; nu trage cu ochiul înainte de vreme. Ar trebui să fie o experienţă a anticipaţiei în doi. Ca să adaptezi tehnica lecturii interactive pentru preadolescenţi, înainte să începeţi să citiţi, faceţi o scurtă recapitulare a acţiunii de până atunci din poveste. în timpul lecturii propriu-zise, nu pune multe întrebări şi nu te antrena în discuţii lungi decât dacă crezi că un cuvânt sau o răsturnare de situaţie nu sunt pe înţelesul copilului. La vârsta aceasta, copiii au nevoie să absoarbă povestea pe măsură ce se desfăşoară, astfel încât să evalueze structura în ansamblu a poveştii.

La sfârşitul lecturii daţi-vă cu părerea tu şi copilul tău în legătură cu ce-ar putea să se întâmple în următorul capitol. Aceste solicitări de predicţii şi deducţii sunt la fel de bune pentru flexibilizarea

gândirii preadolescentului tău ca şi atunci când era preşcolar.

Dacă ai de-a face cu un ascultător ezitant, cred că este în regulă să-l laşi să deseneze sau să se joace cu Lego etc., în timp ce-i citeşti. Dacă e atent măcar un pic la poveste, vei observa cum se opreşte din joacă în momentele-cheie ale naraţiunii. Câteodată chiar îşi lasă deoparte jucăriile şi vine să stea lângă tine pe măsură ce-l învăluie magia poveştii. Din punctul meu de vedere, e mai bine să asculte povestea pe jumătate decât deloc!

POVEŞTI DESPRE EXPERIENŢELE PERSONALE

Deşi la această vârstă e perfect capabil să spună o poveste inteligibilă despre o experienţă personală, preadolescentul încă mai are nevoie de ajutor în elaborarea poveştii şi în înţelegerea emoţiilor şi a motivaţiilor (v. Tabelul 4.1., „Recomandări de urmat când povestim cu preadolescenţii”). Cel mai important, va avea nevoie de ajutor ca să înţeleagă semnificaţia unei întâmplări pentru viaţa lui proprie, mai ales dacă e vorba despre o situaţie neplăcută. S-au făcut în acest sens o serie de studii experimentale asupra unei tehnici numite „scriere expresivă”, folosită pentru prima dată de psihologul James Pennebaker: participanţii povestesc în scris, trei sau patru zile la rând, câte 15-20 de minute zilnic, despre o experienţă traumatizantă sau nefastă din viaţa lor. în urma experimentului de scriere expresivă pe teme negative, adulţii au avut de câştigat în plan psihologic şi fizic: câteva luni mai târziu, aceştia s-au dovedit a fi mai puţin deprimaţi, mai puţin anxioşi, ba chiar se bucurau de o mai bună funcţionare a sistemului imunitar, în comparaţie cu adulţii care au scris despre experienţele

nonemoţionale.[19] Dar oare scrierea expresivă ar da rezultate şi în cazul copiilor? Aparent nu, în cazul preadolescenţilor. Când cercetătorii le-au cerut unor preadolescenţi să scrie despre experienţe emoţionale sau nonemoţionale, toţi copiii au manifestat un nivel scăzut de depresie şi anxietate în urma scrierii jurnalului. Totuşi, beneficiile de pe urma scrisului pe tema experienţelor emoţionale nu au variat în raport cu beneficiile scrisului pe teme nonemoţionale. Iar acei copii care au folosit mai multe cuvinte legate de emoţii atunci când şi-au descris experienţele emoţionale s-au dovedit a fi mai deprimaţi şi mai anxioşi două luni mai târziu.[20] Probabil pentru că se concentrau pe emoţiile negative fără a le putea găsi o soluţie, copiii se simţeau mai rău în urma exerciţiului de scriere a jurnalului. Preadolescenţii încă mai au nevoie de mult ajutor ca să facă faţă feluritelor experienţe, mai ales celor negative.

Deşi există prea puţine studii care să arate cât de important e ca părinţii să povestească împreună cu preadolescenţii lor, toate dovezile arată că cei dintâi joacă un rol esenţial în înţelegerea de către copii a evenimentelor din viaţa lor. Psihologul Robyn Fivush şi colegii săi au descoperit că, atunci când familiile au conversaţii cooperante în care perspectivele preadolescenţilor asupra întâmplărilor sunt confirmate şi validate, aceştia au un nivel mai ridicat al stimei de sine şi o mai mare încredere în propriile capacităţi.[21] Când vorbesc despre întâmplări neplăcute sau tensionate, este important ca părinţii să definească principalele coordonate ale evenimentului – cine, *unde, ce* şi *când* – pentru copiii lor preadolescenţi. Scopul este să aduci ordine în învălmăşeală, preadolescenţii neavând încă abilitatea de a găsi singuri această coerenţă.

Părinţii trebuie să vorbească neapărat despre emoţiile negative implicate şi despre motivele lor *(Am fost trişti pentru că a murit bunica),* în loc să le enunţe la modul general (A *fost foarte greu pentru noi toţi).* Când părinţii au stăruit asupra emoţiilor negative fără să le rezolve sau să le explice preadolescenţilor lor, aceştia au manifestat
niveluri mai ridicate de depresie, anxietate şi tulburări de comportament. Descoperirea vine în tandem cu o altă cercetare care arată că preadolescenţii cu astm, factor declanşator cronic, s-au simţit evident mai bine atunci când mamele le-au explicat în amănunţime *cauzele* stării lor.

Lucrul în acelaşi grup de familii pe tema conversaţiilor lor din timpul cinei subliniază rolul important pe care îl au taţii. Pe parcursul conversaţiilor la masa de seară, mamele tind să vorbească cel mai probabil despre evenimente îndepărtate, spre deosebire de taţi, care se orientează mai degrabă spre întâmplările de peste zi. Copiilor le face bine când se discută ambele tipuri de evenimente – cu alte cuvinte, când mamele vorbesc despre evenimente mai îndepărtate şi evaluează contribuţiile copiilor la poveştile lor, iar taţii vor să afle cum le-a mers copiilor în ziua respectivă. începe să se contureze o imagine în care şi mamele, şi taţii joacă roluri esenţiale, dar diferite atunci când povestesc în familie, alături de preadolescenţii lor. Mamele au mai multă grijă să completeze istoria familiei spre informarea preadolescentului, în paralel cu rolul cvasigeneralizat de „liant al familiei”[22], în vreme ce şi mamele, şi taţii joacă un rol important în încurajarea copilului de a vorbi despre experienţele de zi cu zi, atât plăcute, cât şi supărătoare. Nu există totuşi nici un motiv pentru

care taţii să nu istorisească poveşti despre trecutul familiei alături de copiii lor.

Când recurgi la rememorarea interactivă în discuţiile cu preadolescentul pe tema întâmplărilor agreabile, de exemplu, o nuntă, un meci de fotbal încheiat cu victorie sau o vacanţă cu familia, cel mai bine pentru stima de sine a copilului tău este să te concentrezi pe aspectele pozitive ale acelor experienţe. Cum a contribuit copilul tău la golul câştigător pasându-i mingea atacantului exact la momentul potrivit? Cum s-a simţit când a ajuns în sfârşit să urce în montagnes russes? Conversaţia pozitivă despre evenimente pozitive pare să fie deosebit de importantă pentru stima de sine a preadolescenţilor mai mici (între 8 şi 10 ani). Când Ya Chen şi cu mine am rugat părinţii să vorbească cu copiii lor de 8, respectiv 10 ani despre vacanţele în familie, copiii ai căror părinţi i-au evaluat pozitiv în mai mare măsură şi au vorbit mai puţin despre emoţiile lor negative au înregistrat un grad mai mare de stimă de sine.[23]

în această conversaţie dintre Sarah, de 9 ani, şi mama ei pe subiectul unei vacanţe în familie, e de remarcat felul în care mama continuă să-i vorbească în termeni pozitivi fetiţei, încheind într-o notă optimistă.

Mama: *O să vorbim despre vacanţa în care tocmai am fost în ianuarie, cu ocazia concursului de atletism. Unde am mers atunci?*

Sarah: *Am mers în Nelson.*

Mama: *Da, aşa este. De ce-am mers acolo?*

Sarah: *Am mers pentru Jocurile Colgate şi... şi prietena mea era acolo... şi au venit de la toate cluburile... şi de aceea am mers acolo... numai cei cu punctaj mare puteau să meargă la Nelson.*

Mama: *Bine, aşadar cine... cum ai ajuns acolo,*

îţi mai aduci aminte?

Sarah: *Am mers acolo cu maşina.*

Mama: Şi *cât de grozav a fost?*

Sarah: *Ba chiar deloc.*

Mama: (râde) *Unde ai stat în maşină?*

Sarah: *Am stat în spate tot timpul.*

Mama: *Aşa să fie oare? Nu te-am lăsat să stai în faţă?*

Sarah: *Nu.*

Mama: *A, bine.* Sarah: *Niciodată.*

Mama: *Dar unde ne-am cazat? îti mai aduci aminte?*

Sarah: *Am stat la Ophir Lodge.*

Mama *A, bine, uitasem cum se cheamă. Şi ce plăcut cel mai mult cât am stat acolo?*

Sarah: *Păi avea o toaletă.*

Mama: *Pentru Mia* (sora mai mică).

Sarah: (râde) *Aveau paturi comode şi, cel mai simpatic, pătuţuri moi şi... poze drăguţe pe televizor.*

Mama *Dar ce zici despre faptul că erau foarte aproape de...Ce ţi-a plăcut mai mult?*

Sarah: *A, era foarte aproape de plajă.*

Mama *Da, cât de grozavă era plaja?*

Sarah: *Da, grozavă, am găsit cam un milion de scoici...*

Mama *Da.*

Sarah: *Pe care nu le găseşti în mod normal în Dunedin.*

Mama *Ai dreptate. Câte am adunat în seara aceea?*

Sarah: *Cincizeci?*

Mama *Cel puţin.*

Sarah: *Hm, poate chiar mai multe.*

Mama *A fost plăcut, nu-i aşa?*

Sarah: *Mda. Şi prietena mea a fost acolo...*

Mama *Da.*

Sarah: *Katie... care s-a jucat cu mine... e mea de secole, şi patinează cu mine, şi Lou* (fratele mai mic) *a mers la piscina lor.*

Mama *Mda, este adevărat, în incinta aşa?*

Sarah: *Da, au piscină.*

Mama *Cât timp aţi stat în piscină tu şi Katie?*

Sarah: *Vreo cincizeci de ore.*

Mama *Şi ce crezi despre concurs, cum ţi s-au sportivii?*

Sarah: *A, a fost distractiv, a fost o zi foarte şi mi-era frică să nu alunec, dar am fost pe iarbă, şi apoi n-am mai alunecat, şi asta a fost bine pentru ştafetă, şi am luat... o chestie cu un steguleţ micuţ.*

Mama *A, da, fanionul, fanion cred că-i spune.*

Sarah: *Da, da, am terminat a treia. Apoi am câştigat o medalie pentru locul doi, adică nu, la o probă am fost pe patru, la alta pe cinci.*

Mama: *Da, aşa e.*

Sarah: Şi *la alta tot pe patru.*

Mama: *Da, ai dreptate,* (discuţie intermediară despre fratele mai mic) *A fost o călătorie pe cinste, nu-i aşa?*

Sarah: *Aha.*

Mama: A *fost cea mai mişto călătorie posibilă.*

Sarah: *Aha.*

Mama: (râde) *Grozav, Sarah.*

Modelul acesta de copii care au stima de sine mai ridicată atunci când părinţii se concentrează pe aspectele pozitive ale evenimentelor pozitive, aşa cum sunt vacanţele în familie, este similar celui constatat în cercetările asupra copiilor mici.[24]

Cu toate acestea, pentru familiile cu preadolescenţi mai mari (între 11 şi 12 ani), imaginea de ansamblu a arătat destul de diferit. Când s-a discutat despre evenimentele pozitive precum vacanţa în familie, preadolescenţii mai mari au avut o stimă de sine mai ridicată când părinţii lor au început să vorbească despre câteva dintre aspectele *negative* ale evenimentelor pozitive şi despre emoţiile *negative* ale copiilor lor. Chiar şi la această vârstă mai mare, este mai bine să păstrezi discuţia pozitivă în ansamblu, iar încheierea să fie într-o notă optimistă.

Mama: *Da, era foarte aglomerat. Din nefericire, la Glenlake Lodge n-au înţeles ce ne trebuia şi ne-au rezervat locuri într-o cabană şi, pentru că era sezonul sărbătorilor, nu am avut de ales şi am rămas acolo. Nici o problemă, ne-am descurcat, şi*

a fost distractiv pentru că am gătit cina în partea centrală a restaurantului şi a fost frumos să vedem elicopterul decolând.

Mesajul este acela că poţi varia ponderea aspectelor negative ale evenimentelor pozitive în funcţie de vârsta şi de nivelul de dezvoltare al preadolescentului. Pe măsură ce se apropie de adolescenţă, copiii se pricep tot mai bine să recunoască şi să accepte că majoritatea experienţelor sunt un amalgam de emoţii. Copilul tău poate să fie excepţional de matur şi să vorbească despre aspectele negative ale evenimentelor pozitive la vârsta de 9 sau 10 ani, dar, pentru majoritatea copiilor, este mai bine să aştepţi până la vârsta de 11-12 ani ca să poată recunoaşte inconvenientele unor evenimente presupus pozitive. Oricum, indiferent de vârsta copilului, după cum vom detalia în capitolul următor, este bine să încheiem conversaţia într-o notă optimistă *(dar a fost distractiv pentru că am gătit cina în partea centrală a restaurantului).* în special preadolescentele devin mai predispuse la *ruminaţie,* gândire obsesivă, neproductivă pe marginea evenimentelor neplăcute, şi de aceea este esenţial la vârsta aceasta să înveţe cum să găsească rezolvări favorabile atunci când discutaţi despre experienţe pozitive şi negative.

Cu privire la modurile specifice de aplicare a tehnicii rememorării interactive atunci când povesteşti cu preadolescentul tău despre experienţele trăite în comun, foarte important acum e ca tu să-i confirmi perspectivele, în special asupra propriilor emoţii, şi să te asiguri că discuţia este echilibrată, în sensul că cel puţin jumătate din poveste e relatată de către copilul tău. Va mai fi nevoie să pui câteva întrebări deschise pe ici, pe colo, dar ele sunt mai puţin

importante la această vârstă, deoarece preadolescenţii sunt perfect capabili să prezinte propria variantă asupra întâmplărilor. Scopul: să compui o poveste coordonată despre un eveniment trecut în care şi tu, şi preadolescentul tău să contribuiţi la poveste într-o manieră cooperantă. Este în regulă să negi sau să negociezi faptele derulate, dar fii dispus să dai înapoi dacă este posibil să greşeşti. în preajma Zilei Mamei rememoram împreună cu Dylan (avea 10 ani) despre celelalte Zile ale Mamei din trecut, iar eu mi-am amintit greşit că fratele lui mai mare, Ben, făcuse odată o felicitare pentru mine şi o agăţase de un pliculeţ cu ceai de plante pentru ca eu să mă bucur de o clipă de tihnă. Mi-am amintit de asemenea că Ben îmi făcuse cana de ceai mai târziu, în acea zi. Dylan, mereu foarte politicos, m-a corectat: el fusese cel care îmi dăduse felicitarea cu pliculeţul de ceai, şi ştia asta sigur deoarece şi-a amintit că o făcuse la ora domnişoarei Gray la şcoală, iar după ce mi-a dăruit-o ne-am ghemuit în pat amândoi şi i-am citit dintr-o carte de mitologie. Am recunoscut că are dreptate şi m-am scuzat pentru confuzie. Dylan mi-a spus că totuşi nu el îmi făcuse ceaiul, aşa că ne-am gândit că poate în acea privinţă era vorba despre Ben. Ideea este că preadolescenţii au capacităţi de memorare uimitoare; aşadar, dacă ai chiar şi cea mai mică urmă de îndoială în privinţa propriei memorii, merită să te încrezi în versiunea lor.

POVEŞTI DESPRE COPILĂRIA TA

Probabil că i-ai povestit copilului, când era mai mic, câte ceva despre copilăria ta, dar abia în perioada preadolescenţei devine cu adevărat interesat să afle cum erai când erai mic.[25] Până atunci e mult prea concentrat pe sine, îi vine greu

să-şi închipuie că ai fost şi tu copil, şi de aceea povestea încă nu-i îndeajuns de vie cât să-l intereseze. în schimb, în preadolescenţă, când i se dezvoltă capacităţile cognitive şi perspectiva de ansamblu, şi-i poate imagina pe mama şi pe tata când erau mici şi făceau trăsnăi sau treceau prin tot felul de peripeţii.

Pe măsură ce am scris la această carte, am devenit mai conştientă de cât de des şi în ce momente anume le spun copiilor mei poveşti din copilăria mea. Sunt poveşti ce se ivesc în decursul unei zile în mod firesc, ca răspuns la varii situaţii. Din câte mi-am dat seama, le relatez zilnic copiilor cel puţin una sau două povestioare scurte din copilărie. Un studiu a relevat că există familii în care se spune câte o poveste la fiecare 5 minute, sau, în medie, cam 6 poveşti la fiecare masă![26] Cele mai multe privesc evenimentele curente, dar o treime ating evenimente din trecutul familiei, inclusiv poveştile părinţilor despre propria copilărie. Transmitem mai departe către copii, încet, dar sigur, poveştile noastre de viaţă – şi toate lecţiile pe care credem că le-am învăţat. Chiar şi în ziua de azi, de fiecare dată când am cu mine vreun băţ, din nu ştiu ce motiv, mă gândesc la avertismentul tatălui meu „Niciodată nu alerga cu un băţ în mână” şi la povestea corespunzătoare, despre fratele lui mai mare, Felix, care, alergând cu un băţ de bambus în mână, a căzut şi şi-a făcut o gaură în buză. „I-a rămas cicatrice pentru tot restul vieţii.”

*

Această poveste face parte din categoria poveştilor moralizatoare, şi ştim cu toţii că sunt numeroase – „Lasă puşca aia jos. Să nu îndrepţi puşca niciodată spre faţa cuiva. îţi aduci aminte întâmplarea aia când tata i-a tras cu o săgeată în ochi unchiului Barry şi l-a lăsat cu sechele pe

viaţă? Unchiul Barry nu l-a iertat niciodată pe tata, iar lui îi pare rău şi acum pentru ce i-a făcut fratelui mai mic. Nu vrei să-l răneşti pe Dylan, vei regreta tot restul vieţii...” – şi câteodată cam lunguţe. Aceste poveşti moralizatoare pot şi trebuie să fie scurte.

Cele mai interesante poveşti despre copilăria ta şi cele pe care copiii îşi doresc cel mai mult să le audă sunt acelea care au relevanţă directă în situaţia lor, fără a face însă parte din categoria „cicălit”. Aceste poveşti slujesc unor scopuri multiple: în primul rând, dovedesc că eşti atent la preocupările copilului tău şi că empatizezi cu situaţia prin care trece la momentul respectiv. în al doilea rând, îi întăresc copilului credinţa că nu e singur, că şi ceilalţi au trecut prin probleme asemănătoare. Când Dylan s-a lovit la tendonul lui Ahile jucând baschet, i-am povestit cum m-am lovit şi eu la tendonul lui Ahile când mergeam cu tatăl meu pe bicicletă, aşezată în scăunelul copilului. Eram prea mare ca să încap şi picioarele-mi atârnau, iar unul s-a prins între spiţe. încă îmi amintesc cum încercam să ţip în vreme ce tata pedala de zor ca să prindem viteză şi mai mare, şi cât de groaznic s-a simţit când şi-a dat seama ce se întâmplase de fapt. A trebuit să mă duc la Urgenţe pentru că se temeau ca nu cumva să fie sfâşiat tendonul, dar nu a fost. Şi-mi amintesc că mama mi-a făcut un milkshake de vanilie după ce am ajuns acasă şi m-am întins în pat, şi-mi amintesc cât de gustos a fost şi cât de ocrotită m-am simţit. Dylan, care avea 9 ani, a ascultat fascinat şi cu ochii holbaţi, apoi a pus câteva întrebări despre Ahile, cine a fost el, de ce a avut un tendon care-i poartă numele. Apoi mi-a povestit cum de curând, când a căzut lângă o sobă, a pus mâna să se proptească şi s-a ales cu o arsură

urâtă. Ştii că povestea ta a fost reuşită dacă şi copilul vine cu una pe acelaşi subiect. Psihologii Carole Peterson şi Allyssa McCabe au folosit această tehnică de tipul „dă o poveste pentru alta la schimb” cu un succes fulminant în rândul copiilor cu vârste între 4 şi 9 ani.[27]

Aceste poveşti despre copilăria ta funcţionează mai bine dacă rămân scurte şi sunt incluse în fluxul normal al discuţiei: trebuie să fie deosebit de relevante pentru starea actuală a copilului tău, trebuie să fie concise, dar dramatice, şi ar trebui să încerci să trasezi o paralelă clară cu situaţia lui (Şi *aşa m-am lovit la tendonul lui Ahile când eram o idee mai mică decât eşti tu acum, şi totul s-a sfârşit cu bine).* închipuie-ţi că faci o prezentare pentru o idee de film şi că beneficiezi de doar două minute, deoarece cam atât ai la dispoziţie într-o conversaţie cu un copil ca să-i captezi interesul – desigur, poate fi şi o poveste mai lungă dacă-ţi pregăteşti copilul pentru aşa ceva, eventual la masa de seară sau înainte de culcare. Ca întotdeauna, vorbeşte-i cu însufleţire, dar nu prea iute, şi asigură-te că răspunzi oricăror întrebări care s-ar putea ivi în timpul poveştii sau după aceea, chiar dacă te abat poate de la subiect (în cazul meu, legenda lui Ahile). În cazul în care copilul cunoaşte deja povestea, fii pregătit pentru contribuţiile lui, confirmă-i, corectează-i şi dezvoltă-i acele contribuţii cât să creaţi un moment de povestire prin cooperare.

Aceasta este vârsta cea mai potrivită pentru un copil să fie ajutat să creeze reprezentări vizuale ale poveştilor sale de viaţă, să-şi chestioneze bunicii în legătură cu experienţele lor şi istoria familiei şi să ţină albume, clasice sau digitale, despre sărbătorile în familie ori despre momentele petrecute cu prietenii. întocmirea unui arbore

genealogic poate fi o activitate amuzantă pentru anumiţi copii din această categorie de vârstă, şi chiar există site-uri care vă pot îndruma în acest sens. Dacă faceţi parte dintr-o familie mixtă sau amestecată, arborele vostru genealogic se poate transforma cu uşurinţă într-o „pădure genealogică”.[28] Atunci când înţelege legăturile dintre el şi oamenii importanţi din viaţa sa, preadolescentul reuşeşte să se perceapă pe sine ca o verigă dintr-o reţea mai extinsă de relaţii. Aceste activităţi se poate să nu fie pe placul tuturor copiilor, aşa că e nevoie să te adaptezi. Dacă ai un copil care pare interesat de ele, bifaţi-le acum: în câţiva ani, adolescentul tău s-ar putea să te perceapă ca pe un tocilar irecuperabil şi pentru simplul fapt de a-i sugera asemenea activităţi.

Totodată, aceasta este vârsta la care anumiţi preadolescenţi, majoritatea fete, devin interesaţi să ţină un jurnal. (Deşi seria *Jurnalul unui puşti* s-ar putea să încurajeze ideea de jurnal şi în rândul băieţilor.) Am oarece reţineri în legătură cu însemnările zilnice în cazul tinerelor. Ştim deja că emoţiile negative exacerbate pot fi periculoase în absenţa sprijinului pentru a le rezolva, oral sau în scris, şi de aceea sunt îngrijorată că ţinerea unui jurnal ar putea să încurajeze ruminaţia la o vârstă fragedă. Totuşi, dacă fiica ta sau fiul tău vrea să ţină un jurnal, nu cred că ar trebui să te opui. Şi în nici un caz să nu citeşti ce-a scris acolo! Violarea intimităţii îti va submina relaţia

cu adolescentul care va deveni.

Nu uita: sădeşti acum în mintea copilului poveştile pe care el se va bizui mai târziu, în adolescenţă şi la maturitate, când va avea nevoie disperată de poveşti care să-l îndrume ca să ia decizii grele. Aşadar alege-ţi şi spune-ţi poveştile

cu înţelepciune.

TABELUL 4.L Recomandări de urmat când povestim cu preadolescenţii

CE SĂ FACI	CUM SĂ FACI	DE CE ESTE FOLOSITOR

1. *Citeşte cărţi alături de preadolescentul tău câtă încurajează învăţarea vocabularului ui, ajută la înţelegerea poveştii, aduce sprijin şi*

Un sfat practic de la părinţi este să alegi o carte pe care nici unul din voi nu o citeşte singur Cel mai potrivit ar fi să alegi o carte puţin peste nivelul actual de lectură al copilului, atâta timp cât cartea este interesantă pentru amândoi. Dacă preadolescentul preferă să citească singur altceva înainte de culcare, atunci cărţii de citit împreună ar trebui să i se aloce timp ziua – iar dacă el preferă să se joace cu jucăriile pe parcursul lecturii, dă-i voie. Lămureşte câte un cuvânt pe ici, pe colo, pune câte o întrebare sinceră, dar cea mai mare parte a conversaţiei ar trebui să aibă loc înaintea lecturii propriu-zise (ca să recapitulaţi întâmplările recente) sau după aceea (ca să revizuit! în amănunţime răsturnările de situaţie sau, mai ales, motivaţiile personajelor, pe care copilul este posibil să nu le fi remarcat).

2. *împărtăşeşte poveşti despre experienţe felurite cu preadolescentul.*	Preadolescenţii vor savura poveştile despre vacanţele în familie, despre sărbători şi despre momentele în care lucrurile au mers prost, dar într-un mod amuzant. Ajută-ţi preadolescentul să stabilească legături între evenimente. De pildă, poţi face o comparaţie între ultima excursie pe munte, când a picurat prin cort, şi cea dinainte, când n-a plouat nici măcar un strop. Sau poţi să compari tristeţea pe care a resimţit-o copilul tău când i-a murit căţelul cu tristeţea pe care ai simţit-o tu când ţi-a murit bunica. *Asigură-te că cei puţin jumătate din poveste e istorisită de copil.* Contribuie cu o mică parte tu însuţi, apoi aşteaptă să completeze el restul poveştii. Urmează indiciile pe care ţi le dă adaptându-ţi secvenţa următoare la aspectul pe care tocmai l-a narat. Dacă el nu aduce în discuţie emoţiile, poţi veni cu propria-ţi perspectivă emoţională, după care îl poţi îndruma să ţi-o prezinte pe a sa. *Nu pleca niciodată de ia prezumţia* că	îmbunătăţeşte aptitudinile narative, autocunoaştere a, înţelegerea emoţiilor, starea psihică generală a copilului şi stima de sine.

3. *Ajută la completare a primelor capitole din viaţa copilului spunându-i poveşti despre*	Este un ritual reconfortant relatarea poveştii cu naşterea copilului, de obicei la aniversare, asigurându-te că-l laşi şi pe el să contribuie la poveste cu bucăţi din versiunile anterioare. întretese şi alte poveşti despre primii ani ai copilăriei, pe măsură ce apar firesc în conversaţie. De pildă, când copilul tău câştigă un premiu pentru creaţiile artistice la şcoală, poţi relata povestea primului concurs de artă pe care l-a câştigat când avea trei ani. Fii cu băgare de seamă! Copilul tău nu-şi poate aminti aceste experienţe, tu le creezi pentru el. Pune-i în evidentă aspectele pozitive şi calităţile în poveştile pe care le spui.	încurajeaz ă înţelegerea de sine şi

4. *Spune poveşti despre trecutul tău şi al familiilor voastre.*	Preadolescentilor le place să asculte astfel de poveşti, atâta vreme cât sunt pertinente şi vin la momentul potrivit. Când copilul tău are necazuri cu un prieten, poţi să-i povesteşti despre neînţelegerea pe care ai avut-o tu cu un prieten şi despre felul în care s-a rezolvat. Fă trimiteri explicite la situaţii asemănătoare din viata lui. Când spuneţi poveşti despre trecutul familiilor voastre, oferă-i cât mai multe amănunte cu putinţă, chiar dacă poate nu ai luat parte la ele în mod nemijlocit. Până şi cele câteva amănunte despre predecesorii săi îl pot ajuta să se conecteze cu trecutul familiilor. „Stră- străbunica ta Nellie a câştigat multe concursuri de făcut plăcinte. Trăia la o fermă din Texas şi făcea 20 de plăcinte pe săptămână, pe care le vindea la piaţă ca să facă un	Ajută preadolescenţii să dobândească o înţelegere mai profundă a faptelor de viaţă; stabileşte legături între generaţii.

5. *Sfatul părinţilor.* începe ritualul „Cartea lunii”.	Am început acest obicei când copiii mei erau mici. în prima zi a fiecărei luni (ziua de salariu), îi duceam la librăria universităţii şi alegeam împreună „cartea lunii”. Atmosfera era calmă şi liniştită, aşa că ne petreceam câteva ore bune răsfoind şi apoi, într-un sfârşit, ne alegeam cărţile. Acasă, ne cufundam în	Trezeşte J dragostea pentru cărţi şi pentru citit; dacă alegi librăria potrivită, copilul va avea acces la cărţi foarte bune. Dacă eşti strâmtorat, du-l într-un anticariat simpatic sau pune la cale o petrecere cu schimburi de cărţi împreună
6. *Sfatul părinţilor:* Alcătuieşte un desfăsu-rător al evenimentelor numit „Povestea vieţii mele” alături de	Poţi completa cronologia cu fotografii legate de întâmplările importante. Sau poţi strânge în album mărturii ale unor evenimente de familie speciale precum zilele de	îi ajută pe copii să-şi pună în ordine evenimentele importante din viaţa lor; scoate în evidentă evenimentele de familie speciale.

7. *Recomandare media'.* Uită-te la filme alături	încă e o idee grozavă să te uiţi la filme cu el, să pui întrebări în momentele-cheie, dacă nu-i distrag! atenţia prea mult, sau să discutaţi despre film după ce te asiguri că înţelege intriga şi scopurile personajelor, emoţiile şi motivaţiile lor. Copiii de vârsta aceasta nu mai au nevoie de atâta sprijin ca să înţeleagă intriga principală a celor mai multe filme, dar încă simt nevoia să fie ajutaţi puţin să înţeleagă motivaţiile personajelor şi deciziile complicate ale acestora.	Ajută copiii să înţeleagă firele narative mai lungi şi

TABELUL 4.2. Etapele de dezvoltare ale preadolescentului

DOMENI	CE SE ÎNTÂMPLĂ	DE CE ESTE IMPORTANT CÂND POVESTIM ÎMPREUNĂ CU PREADOLESCENTII[1]

Dezvoltar limbajului şi a aptitudinil de lectură	Dezvoltarea continuă a *vocabularului:* la 10-11 ani, au un vocabular aproximativ de cuvinte. dublare a vocabularului 8 şi 10 ani se produce în parte deoarece copiii acum în stare să înveţe cuvinte din cărţi. în vârstei de 10 preadolescenţii (circa două sunt cititori care pot să înţeleagă ceea citesc. Preadolescenţii încep să devină cititori mai şi strategici când citesc ca înţeleagă – să-şi dea seama când nu au înţeles ceea ce citesc şi să 3 se întoarcă să recitească. Anumiti preadolescent! sunt de asemenea	Dezvoltarea vocabularului la preadolescent! duce progrese în orală şi scrisă. cărţilor mai dificile poate să-i expună asemenea pe copii structuri mai ale poveştii care s-putea transfera în povestirea lor orală scrisă. Citind fire narative complexe, învaţă să ofere mai multe amănunte şi multă precizie când povestesc prin grai şi atunci când poveşti. Crearea poveştilor pe suport scris permite unor intrigi amănunţite şi dezvoltarea în mai mare măsură decât ar fi posibil în majoritatea orale.

Dezvoltarea cognitivă	*Viteza de procesare* a informaţiilor creşte rapid în primii ani ai preadolescenţei, mai ales între 8 ş[illegible]	Viteza de procesare poate să-i ajute pe copii să spună poveşti mai lungi, mai complicate, atrăgând după sine solicitări mai mari [illegible]
	Copiii fac progrese în ceea ce priveşte modul în care înţeleg *convenţiile legate de timp* (ceas, calendar). Această dezvoltare este evidentă mai ales în capacitatea lor de a coordona multiple scale ale timpului; de exemplu, ştiu că au împlinit 10 [illegible]	Cunoştinţele despre timpul convenţional îi ajută pe copii să sorteze după dată evenimentele, ceea ce este relevant pentru capacitatea lor de a ordona evenimentele din viata lor unele în legătură cu altele.

Dezvoltarea aptitudinilor metacognitive şi a simţului perspectivei: copiii trec de la înţelegerea faptului că ceilalţi au perspective diferite la capacitatea de a privi o situaţie dintr-un alt punct de vedere. Spre sfârşitul preadolescenţei, este posibil să poată privi o situaţie dintr-o a treia perspectivă, coordonându-şi ambele perspective dintr-un punct de vedere neutru.	Un simţ al perspectivei mai sofisticat în poveşti îi poate ajuta pe preadolescenţi să adapteze informaţiile la publicul lor. *Credeam că ea*

Dezvoltar	Stima de sine	Povestirea
Identitatea de sine continuă să se diferenţieze în funcţie de următoarele aspecte: sport, înfăţişare, comportament, rezultate şcolare şi prietenie. Se intensifică acum dezvoltarea capacităţii de coordonare a mai multe identităţi ale sinelui (Cine sunt eu acasă	Autocunoasterea îi ajută pe copii să ştie de ce au reacţionat într-un anume fel într-o anumită situaţie şi altfel într-o situaţie cu totul diferită (de pildă, este posibil să fie buni şi iertători cu un prieten, dar nu şi cu un frate sau o soră).	ărtăşită trebuie rămână în mare sură pozitivă şi se încheie într-o ă optimistă, arece stima de e a copiilor este sebit de fragilă această perioadă.
Dezvoltarea socială şi emoţională	Aprofundarea relaţiilor de prietenie – copiii au mai puţine relaţii de prietenie, dar mai apropiate, de obicei prieteni de acelaşi sex. Prieteniile se bazează acum pe încredere reciprocă, preocupări comune şi cooperare. Spre sfârşitul	Depănatul de amintiri alături de colegi începe să se petreacă cu adevărat la sfârşitul preadolescenţei.

Preadolescenţii pot să înţeleagă *emoţiile diferite* la fel de bine ca şi *emoţiile complexe*.[1]	Preadolescenţii încep să înţeleagă cât de sofisticate pot fi perspectivele emoţionale asupra unui eveniment, care se pot schimba în timp, ceea ce permite o experienţă mai complexă a povestitului.

Abilităţi de adaptare: Progresele majore ale	Când povestim împreună cu copiii, mai ales despre experienţele personale, îi ajutăm să înveţe cum să facă fată experienţelor negative în moduri pozitive şi cum să încerce să găsească

preadolescentului în materie de adaptare includ dezvoltarea abilităţii de a-şi vorbi sieşi pentru a se linişti; de a căuta soluţii multiple pentru o problemă şi de a alege una singură dintre toate. Diferenţele de gen în ceea ce priveşte adaptarea încep să apară cam pe la 1011 ani, fetele fiind mai predispuse la ruminatia întâmplărilor negative, iar băieţii, mai predispuşi să rezolve probleme sau să distragă atentia.[1]

Dezvoltarea fizică	Creşteri rapide în toate aspectele legate de *funcţionarea executivă* (inhibiţie, viteză, capacitatea memoriei) se petrec în perioada	Puterea mai mare de concentrare le permite copiilor să citească cărţi mai lungi şi să se concentreze pe o perioadă mai îndelungată.
	Dezvoltarea creierului: Reducerea sinaptică a conexiunilor creează reţele corticale[5] mai eficiente. Fetele prezintă gândire corticală în lobii frontali la 9 ani şi ? jumătate, pe când băieţii nu încep înainte de 10 ani şi jumătate, fiind posibil ca acest lucru să	Funcţionarea cognitivă executivă ajută copiii să-şi monitorizeze J capacitatea de înţelegere a ceea ce citesc. De asemenea, ar putea să-i ajute să-şi aranjeze poveştile orale şi să selecteze evenimente şi mijloace literare potrivite pe care să le folosească în poveştile lor orale şi scrise. J

8. Lauren Baratz-Logsted (autoare) şi Lisa K. Weber (ilustratoare) au publicat în 2008 această serie de opt volume despre aventurile a opt surori (n. tr.).

9. Serie de zece romane de SF&fantasy scrise

de irlandezul Eoin Colfer şi publicate în 2001-2012, adaptate apoi ca roman grafic şi ca ecranizare Disney. Protagonistul, Artemis Fowl ii, este un băiat genial, în vârstă de 12 ani şi descendent al unei familii de criminali (n. tr.).

10. *Hoţul fulgerului* (trad, rom. de Alex Moldovan, Editura Arthur, Bucureşti, 2021), primul roman din seria young adult de cinci volume *Percy Jackson şi Olimpienii* (2005). Proiectul a pornit de la încercările autorului de a-i povesti, înainte de culcare, episoade din mitologia greacă fiului său diagnosticat cu ADHD şi dislexie (n. tr.).

11. *Jurnalul unui puşti* (trad. rom. de Andra Matzal, Editura Arthur, Bucureşti, 2010), serie de romane satirice cu desene, scrise de Jeff Kinney, despre problemele cu care se confruntă protagonistul, Greg Heffley, la şcoală (n. tr.).

12. Seria *Istoria ascunsă,* scrisă de Terry Deary şi ilustrată de Martin Brown (trad. rom. de ioana iepureanu, Editura Egmont, Bucureşti, 2000), se concentrează pe evenimente şi detalii din istorie mai puţin obişnuite sau plăcute (n. tr.).

13. Kjartan Poskitt a scris această serie de cărţi educative (dintre care majoritatea sunt ilustrate de Philip Reeve) cu scopul de a populariza matematica în rândul copiilor de peste 8 ani (n. tr.).

14. Serie de popularizare a ştiinţei scrisă de Nick Arnold şi ilustrată de Tony de Saulles, publicată începând din 1996 (n. tr.).

15. *Cărţile care îţi dau fiori* (trad. rom. Editura RAO, Bucureşti, 2005-2006), seria de 18 volume scrise de Robert Lawrence Stine, fac parte din genul *horror fiction* şi se adresează copiilor de 10-14 ani (n. tr.).

16. în engleză, *4th grade slump:* perioada critică de tranziţie care afectează în general copiii de clasa a IV-a, se caracterizează prin scăderea

interesului şi entuziasmului faţă de lectură; i se mai spune şi „declinul creativităţii la copiii de şcoală primară” (n. tr.).

17. Fragment din Cântul XII, în traducerea lui Dan Sluşanschi, Editura Humanitas, Bucureşti, 2012, pp. 192-193 (n. tr.).

18 Seria de cărţi pentru copii *Little House on the Prairie* (1932-1943) a Laurei ingalls Wilder le are ca protagoniste pe
fetiţele Laura şi Mary, care trec, împreună cu familia lor, prin multe peripeţii în Kansasul sfârşitului de secol al XiX-lea (n. tr.).

19. Serie de cinci romane pentru copii, scrise de Sydney Taylor (1904-1978) şi inspirate din viaţa proprie (n. tr.).

20. Roman în patru volume publicat în 1941 de Eleanor Estes (1906-1988) şi ilustrat de Louis Slobodkin (n. tr.).

21. Una dintre numeroasele cărţi pentru copii scrise de Carol Ryrie Brink (1895-1981), publicată în 1956 (n. tr.).

ROLUL POVEŞTILOR ÎN DEZVOLTAREA ADOLESCENŢILOR: 12-18 ANI

Omul este un povestitor prin excelenţă. Când caută un (el, o cauză, un ideal, o misiune, el caută în mare măsură o schiţă şi o structură în dezvoltarea poveştii vieţii sale – o poveste care este în esenţă lipsită de noimă sau structură. — ERIC HOFFER

Ce ştiu toţi părinţii de adolescenţi[1], dar psihologii specializaţi în dezvoltare arareori recunosc? Mulţi adolescenţi traversează o perioadă când este foarte greu să-i implici într-o conversaţie, orice fel de conversaţie, cu atât mai puţin să-i faci să povestească împreună cu tine. Eforturile tale cele mai îndrăzneţe se lovesc de răspunsuri monosilabice, dacă nu chiar mormăieli. De fapt, m-am surprins spunându-i de mai multe ori fiului meu adolescent „Ai spus da, sau nu?”. Copii care până acum erau plini de viaţă, vorbăreţi şi implicaţi par să se cufunde într-o muţenie absolută. Studiu după studiu identifică primii ani ai adolescenţei drept cea mai defavorabilă şi mai polemică fază din relaţia părinte-copil?

Din fericire, acest deşert al tăcerii e doar un paravan. Cei mai mulţi adolescenţi încă îşi doresc şi au nevoie disperată să vorbească cu adulţii din viaţa lor. De fapt, deşi timpul pe care-l petrec adolescenţii cu membrii familiei scade foarte mult

de la vârsta de 10 ani până la 18 ani, vei fi surprins să afli că timpul pe care ei îl petrec *vorbind* cu părinţii rămâne constant în toată acea perioadă. în cazul fetelor, timpul petrecut vorbind cu mamele creşte chiar spre sfârşitul adolescenţei. Pur şi simplu nu vor să vorbească pe subiectele şi după orarul impus de tine. Dacă încerci să impui subiectul şi momentul discuţiei, cel mai adesea te vei lovi de impenetrabilul zid al tăcerii sau, în cel mai bun caz, de răspunsuri monosilabice: „Bun”, „Mda”, „Nu” şi „Bine, mama”.

Vestea bună e că soluţia se află la îndemână, şi ai învăţat-o deja în primele capitole ale acestei cărţi. Iar principiile sunt importante aşa cum au fost şi când aveai antepreşcolar sau preşcolar – sau poate chiar mai importante decât atunci. în anumite privinţe, prinde bine să-ţi percepi adolescentul ca şi cum ar trece printr-o nouă etapă de copil mic: 1) îşi afirmă independenţa, de aceea intraţi în lupte pentru putere; şi 2) Există o diferenţă clară între intensitatea emoţiilor lor şi capacităţile lor cognitive de a controla şi orienta acele emoţii, mai ales în primii ani ai adolescenţei. Aşadar, ca să ţii pasul cu teoria „adolescentul antepreşcolar”, iată ce trebuie să faci ca să vă puteţi bucura de poveşti împreună.

1. Vezi ce preocupări are adolescentul tău. Lasă-l pe el să hotărască subiectul şi cursul discuţiei. V. Capitolul 7 pentru recomandări practice privind momentele cele mai nimerite să vorbiţi şi activităţile care vor înlesni dialogul cu adolescenţii.
2. Când vrei să afli mai multe, încearcă să-i pui întrebări deschise. *Cum te-ai simţit când Evie ţi-a spus că nu mai vrea să fiţi prieteni?*
3. Răspunde repetând, reformulând şi completând ceea ce-ţi povesteşte, ca să te asiguri

că înţelegi, iar astfel să ştie şi el că îl asculţi. Ar trebui să-l asculţi CU ADEVARAT, mai mult decât vorbeşti, de fiecare dată când ai o conversaţie cu adolescentul tău. *înţeleg ce vrei să spui. Mi se pare că Evie are alte probleme acum în viata ei.*

Toate aceste tehnici trebuie aplicate cu un ton adult, astfel încât adolescentul să nu se simtă tratat cu condescendenţă. Să aştepţi timpul şi locul potrivit ca să vorbiţi este acum chiar mai important decât atunci când era mai mic. TREBUIE să fii dispus să laşi baltă totul – şi când zic totul, chiar la tot mă refer – când copilul tău adolescent este gata să vorbească, chiar dacă e – şi foarte probabil va fi – ora 11.00 noaptea, iar în zori te aşteaptă o întâlnire importantă la serviciu. S-ar putea să nu se mai ivească ocazia decât peste o lună!

încearcă să nu-ţi vezi adolescentul ca pe o fiinţă egoistă şi încăpăţânată. La fel cum este esenţial să vezi în crizele lui de furie din primii ani ai copilăriei rezultatul discrepanţei dintre capacităţile cognitive şi de autocontrol şi dorinţele sale clocotitoare, cel mai bine este să percepi tăcerea şi atitudinea morocănoasă ca pe un rezultat al schimbărilor dramatice prin care trece fizic, cognitiv, social şi emoţional (v. Tabelul 5.2., „Etapele de dezvoltare ale adolescentului”, de la sfârşitul acestui capitol). Nu-i de mirare că e atât de absorbit de nevoile proprii. Nu va fi mereu astfel. în câteva luni sau cel mult câţiva ani, copilul tău senin şi vorbăreţ îşi va face din nou apariţia într-un corp de adult.

Tine minte de asemenea că adolescenţii dezvoltă aptitudini conversaţionale cu fraţii lor, cu amicii şi prietenii, nu numai cu tine. Unul dintre prietenii mei a auzit întâmplător următoarea discuţie dintre fiul ei de 14 ani, James, şi prietenul

acestuia, Steve, despre noua iubită a lui Steve:

James: *Şi – ai sărutat-o deja?*
Steve: *S-o sărut? E ultima mea grijă. încă mă chinui să vorbesc cu ea fără să mă poticnesc.*

De ce este important să continui să povesteşti cu adolescentul tău, mai ales când e o sarcină atât de sisifică? El încă are nevoie de îndrumare prin intermediul poveştilor, mai mult decât a avut înainte. Mizele sunt ridicate: acum negociază una dintre cele mai anevoioase treceri din viaţa sa. îşi formează identităţi pe care le va purta cu sine în toate viitoarele relaţii – de prietenie, amoroase, cu vecinii, cu colegii de serviciu, cu copiii – şi în profesie. Poveştile tale îl pot ajuta să-şi creeze o identitate puternică, afectuoasă, optimistă şi comunicativă.

Unii părinţi consideră că sarcina lor principală este să- şi încurajeze adolescenţii să devină fiinţe autonome. Şi, într-adevăr, independenţa este o sarcină fundamentală a adolescenţei. Totuşi, la fel de important este pentru adolescenţi să menţină legături cu familia în vreme ce-şi creează noi legături cu prieteni şi membri ai comunităţii. Cu toate că, până spre sfârşitul perioadei, copiii chiar petrec mai mult timp cu amicii şi prietenii decât cu părinţii, aceştia din urmă rămân importanţi pentru copii toată viaţa dacă relaţia dintre ei este trainică. De fapt, unul dintre cei mai buni predictori ai adolescenţilor cu o identitate de sine puternică ŞI care leagă relaţii sănătoase în afara familiei *este* relaţia temeinică şi sănătoasă cu membrii familiei.[3] Continuând să povesteşti împreună cu copilul tău adolescent îl vei ajuta să-şi consolideze ambele tipuri de legături: cu familia şi cu prietenii.

Poveştile pe care le citesc, le înţeleg şi le istorisesc adolescenţii

POVEŞTI DIN CĂRŢI

Cei mai mulţi adolescenţi sunt cititori independenţi.[4] Nu înseamnă însă că îşi petrec cea mai mare parte a timpului citind de plăcere. Timpul pe care adolescenţii declară că-l petrec citind cărţi de plăcere descreşte în mod constant pe parcursul adolescenţei, preferând în schimb să asculte muzică, să se uite la televizor, să se joace pe calculator şi pe alte device-uri şi să facă diverse activităţi sportive.[5] Pentru mulţi adolescenţi, chiar cititori extraordinari şi împătimiţi în perioada dinainte, scade importanţa lecturii în viaţa lor. Părerea mea este că n-ar trebui să ne îngrijoreze această pauză de citit. Este urmarea de scurtă durată a celorlalte evoluţii din viata lor agitată: preocupări sociale, sportive, muzicale, şcolare şi culturale. Dacă au fost cititori înfocaţi înainte de pragul acesta, se vor întoarce mai târziu în viaţă la această îndeletnicire.

Această pauză în cititul de plăcere se datorează şi faptului că acum ei citesc mai mult pentru studiu, şi ficţiune, şi nonficţiune, din bibliografia şcolară. Pur şi simplu au timp mai puţin pentru lectura de plăcere. Iar dacă vorbim despre un trai echilibrat, după ce copiii îşi petrec câteva ore pe zi în compania cărţilor pentru şcoală, poate ar fi mai bine pentru ei să-şi petreacă celelalte câteva ore preţioase socializând cu prietenii sau bucurându-se de muzică, de activităţi artistice sau sportive, nu de şi mai mult citit. Poate că ar trebui să ne gândim la această etapă ca la un bun prilej de sporire a calităţii, nu a cantităţii. Adolescentul ar trebui să-şi aprofundeze perspectiva asupra a ceea ce citeşte, chiar dacă citeşte mai rar din

plăcere. Este nemaipomenit dacă poţi să-i trezeşti interesul să citească câte ceva în afara şcolii, ţinând o carte pe noptieră şi strecurând o mare parte din timpul de lectură când sunteţi la plajă, în vacanţa de vară, sau într-o după-amiază ploioasă de duminică. Dar nu este tocmai realist să te aştepţi ca adolescentul să-şi petreacă ore întregi pe zi citind de plăcere, ceea ce-ar putea chiar să-l distragă de la îndatoririle sociale, sportive, culturale etc. din viaţa lui aglomerată. De fapt, un studiu a dezvăluit într-adevăr o legătură pe termen lung între timpul petrecut citind în primii ani ai adolescenţei şi depresie.[6] Cu toate acestea, dacă adolescentul tău nu citeşte deloc de plăcere, sau dacă timpul pe care-l petrecea citind devine acum timp petrecut pe device-uri, atunci e bine să urmezi recomandările de mai jos (Caseta 5.1) dacă vrei să
citească mai mult de plăcere şi să mai renunţe la jocuri şi TV. în adolescenţă, secretul stă în echilibru: între familie şi prieteni, între îndatoririle şcolare şi distracţie, între timpul petrecut singur şi cu ceilalţi.

CASETA 5.L Poveştile pe care adolescenţii le vizionează
şi le reproduc: adolescenţii şi consumul de mass-media

Cele mai multe jocuri video şi pe calculator jucate de adolescenţi, chiar şi cele cu joc de rol, nu sunt propriu- zis narative (de exemplu, Runescape, Minecraft, Sims). Se petrec chestii sau se colecţionează chestii, dar nu sunt încapsulate în formă de poveste. Puţinele jocuri care au o formă narativă tind să fie de două tipuri: jocurile first person shooters (FPS), precum Halo şi Mass Effect, sau poveşti fantasy ca Skyrim şi Oblivion. Toate sunt violente într-o

măsură mai mare sau mai mică. Iar formatul narativ al jocurilor le face deosebit de captivante şi atrăgătoare – unii ar spune chiar că dau dependenţă – pentru adolescenţi. L-am auzit din întâmplare pe Ben (avea 15 ani) când vorbea cu prietenii lui despre „povestea” din Mass Effect 2, care a câştigat premii importante în gaming. L-am întrebat apoi pe Ben la ce se referea şi mi-a răspuns: Povestea e ceea ce îl face să fie interesant de jucat. Aşadar poţi să ai un joc cu o grafică splendidă şi toate cele, dar, dacă are o poveste de toată jena, nu vrei să-l joci. E plictisitor. Povestea este cea care te face să joci în continuare.

Din păcate, capacităţile cognitive sporite ale adolescenţilor nu par să-i ocrotească de efectele violenţei din jocurile video. Toate cercetările pe care le- am trecut în revistă în capitolul despre preadolescenţi, referitoare la efectele jocurilor video violente, se aplică în aceeaşi măsură şi adolescenţilor, în ceea ce priveşte legăturile dintre numeroasele ore de jucat pe calculator şi problemele cu agresivitatea, tendinţa de a se închide în sine şi depresia. Studiile experimentale, în care adolescenţii joacă diferite tipuri de jocuri video într-un laborator şi apoi îndreaptă diferite doze de ostilitate către un aliat, sprijină de asemenea o legătură cauzală între violenţa jocurilor video şi agresivitatea la băieţi şi fete. Efectele nu sunt uriaşe, deoarece probabil există multe alte motive pentru comportamentul agresiv al adolescenţilor în afară de jocurile video violente, dar sunt vădite în numeroasele tipuri de studii: corelaţionale, longitudinale şi experimentale.[7] Acest risc poate fi mai mare în cazul băieţilor din pricina duratei mai mari de timp petrecut de ei pe jocuri video[8], deşi, când fetele sunt la rându-le jucătoare înrăite, riscurile sunt aceleaşi. De ce – ne-am putea

întreba – sunt jocurile video ţap ispăşitor în acest caz, când cei mai mulţi părinţi n-au nici o problemă dacă adolescentul îşi petrece ore întregi citind scenele de bătălie fantasy din Eragon sau Urzeala tronurilor? Cred că este o întrebare pertinentă, dar deocamdată nu are şi un răspuns. Ca părinţi şi cercetători, trebuie să ştim dacă a citi materiale violente în cărţi şi a le privi în filme dăunează la fel de mult adolescenţilor ca atunci când le retrăiesc reproducându-le în jocurile video. Cercetările încă nu au verificat impactul mecanismului de distribuţie a violentei în rândul adolescenţilor.

Reţelele de socializare sunt încă un fenomen „de ecran" care a luat o mare amploare în viaţa adolescenţilor noştri. Şi băieţii, şi fetele au declarat că petrec timp în fiecare zi pe reţelele de socializare, deşi fetele îi depăşesc pe băieţi ca durată (probabil pentru că băieţii se îndreaptă în schimb către jocurile video!).[9] Mărturiile nu lămuresc pe deplin dacă reţelele de socializare sunt o influenţă în mai mare măsură pozitivă sau negativă în viata adolescenţilor. Anumite studii arată că reţelele de socializare îmbunătăţesc aptitudinile de comunicare scrisă ale adolescenţilor, precum şi pe cele tehnice, consolidându-le prieteniile. Reţelele de socializare ar putea reprezenta un spaţiu sigur unde tinerii să-şi creeze şi să-şi exploreze fără griji identităţile alternative ideale. Pe de altă parte, există studii care arată că reţelele de socializare pot reprezenta un spaţiu de hărţuire cibernetică, ceea ce poate duce chiar la recluziune socială şi la „depresie Facebook", deoarece adolescenţii încep să compare existenţele virtuale ale celorlalţi, aparent mai captivante şi mai distractive, cu banalitatea din viaţa proprie. AAP recomandă respectarea regulilor de vârstă pentru folosirea

reţelelor de socializare (vârsta minimă de 13 ani) şi supravegherea activă de către părinţi a navigării adolescentului pe aceste site-uri. Regula pe care trebuie s-o respecte fiii mei dacă vor să aibă un cont de Facebook e ca, până când vor împlini 16 ani, să rămână „prieteni virtuali” cu mine, ca să pot supraveghea conţinutul cu care au de-a face, posibilele acte de hărţuire cibernetică sau eventualii „trolli”.

POVEŞTILE ISTORISITE (ŞI SCRISE) DE ADOLESCENŢI

Adolescenţa constituie o perioadă critică în procesul prin care fiecare individ îşi dezvoltă aptitudinile de narare. Iar dimensiunea fundamentală în acest proces o reprezintă capacitatea de reflecţie. înainte de 14-15 ani, prea puţini adolescenţi manifestă cu adevărat o înţelegere în profunzime a faptelor de viaţă. îţi pot spune că viaţa li s-a schimbat, uneori chiar dramatic, dar le este anevoios să spună ce anume *semnifică* aceste schimbări pentru sine şi cum anume au modelat întâmplările din trecutul lor persoana din prezent.[10] Adu-ţi aminte că preadolescenţii sunt în stare să nareze şi să înţeleagă sensul anumitor evenimente izolate, dar încă nu se pricep foarte bine la interpretarea profundă a evenimentelor sau la corelarea întâmplărilor din viaţa lor. Capacitatea aceasta de a compara şi de a diferenţia între evenimente — şi de a le grupa pe similitudini de-a lungul vieţii – poate fi un precursor al desprinderii semnificaţiei din acele evenimente.[11] Să ne amintim că, în anii preadolescenţei, fetele au un mic avantaj faţă de băieţi în ceea ce priveşte capacitatea de reflecţie. Pe la mijlocul adolescenţei şi după aceea, fetele sunt în stare să istorisească poveşti mai detaliate şi mai încărcate de emoţie decât băieţii. Pe tot

parcursul adolescenţei, este posibil ca băieţii încă să aibă nevoie de ajutor din partea părinţilor ca să înţeleagă şi să interpreteze faptele de viaţă şi experienţele emoţionale.[12]

Să comparăm povestea Annei cu a lui Charlie despre evenimentele pe care ei le-au ales ca fiind cele care „le-au schimbat viaţa” la vârsta de 12 ani. Ambele poveşti au ca subiect moartea unei bunici, dar Anna dă dovadă de o înţelegere mai în profunzime a modului în care moartea bunicii i-a schimbat viaţa, vorbind despre legătura ei de după aceea cu bunica vitregă. Charlie, pe de altă parte, redă o perspectivă emoţională simplă despre moarte: „trist”.

Evenimentul care i-a schimbat viata lui Charlie la vârsta de 12 ani

Charlie: *Când a murit buni anul trecut, eram în vacanţă în Nelson. Ne porniserăm spre acasă, iar când am ajuns în Christchurch am primit un telefon care ne-a anunţat că murise. Şi... asta e tot.*

Cercetătorul: Şi *cum ţi-a schimbat viaţa acest eveniment?*

Charlie: *Aăă, e trist.*

Evenimentul care i-a schimbat viata Annei la vârsta de 12 ani

Anna: *Păi buna mea a murit în anul în care s-a născut fratele meu. Adică înainte ca el să se fi născut, aşa că asta mi-a schimbat viaţa. Când aveam vreo patru ani, sau poate trei, bunicul s-a căsătorit cu prietena ei. Adică erau foarte bune prietene. El s-a căsătorit cu ea, şi îmi place de ea foarte mult.*

Cercetătorul: Şi *cum ţi-a schimbat viaţa acest eveniment?*

Anna: *Dacă nu s-ar fi căsătorit, tot aş fi cunoscut-o probabil, dar nu la fel de bine. Şi chiar e simpatică.*

La vârsta de 16 ani, Anna şi Charlie aveau să numească alte evenimente ca fiind cele care le-au schimbat viaţa. Anna a menţionat începerea liceului (în Noua Zeelandă începe la 12 ani), iar evenimentul lui Charlie a fost pregătirea ca jucător profesionist de rugby, la vârsta de 13 ani. Anna dă încă o dată dovadă de capacitate de înţelegere mai în profunzime, chiar de elocvenţă pe alocuri, a modului în care începerea şcolii ia schimbat perspectiva asupra sieşi şi a relaţiilor ei. Charlie începe la rându-i să desprindă tot mai bine semnificaţia experienţelor de viaţă pe măsură ce vorbeşte despre felul în care dragostea lui pentru rugby i-a modelat prieteniile, ba chiar i-a îndreptat paşii spre un liceu anume, adică o instituţie tradiţională numai pentru băieţi.

Evenimentul care i-a schimbat viata Annei la vârsta de 16 ani

Anna: *Când am intrat la liceu. Am căpătat mai multă încredere în mine, adică în mintea mea, şi simţeam c-o să mă descurc. Am devenit mai încrezătoare în forţele proprii, şi chiar eram bună la şcoală. Şi cred că atunci când am intrat la liceu am devenit mai apropiată de fratele meu, deoarece eram deja destul de apropiaţi ca vârstă, dar când mai creşti diferenţa de vârstă contează mai puţin. Aşadar nu liceul în sine ne-a făcut să ne apropiem, pentru că eram la licee diferite, ci mai mult faptul că eram la vârsta de liceu, bănuiesc. Şi asta îmi place.*

Cercetătorul: Şi *cum ţi-a schimbat viaţa acest eveniment?*

Anna: *Nu mai sunt la fel de complexată. Şi cred*

că sunt mai mulţumită, chiar nu ştiu. Mă bucur că sunt mai apropiată de fratele meu, mereu am fost destul de apropiaţi, dar acum suntem şi mai şi. E ca şi cum

prietenii lui sunt şi prietenii mei, iar el e prieten cu toată lumea cu care sunt şi eu prietenă, suntem un grup mare de oameni foarte de treabă.

Evenimentul care i-a schimbat viata lui Charlie la vârsta de 16 ani

Charlie: *Când am început să joc rugby în anul 8* (clasa a Vll-a). A *fost cel mai greu început de an,,, pentru că eram de înălţimi diferite,., şi chiar nu mi-a plăcut în primul an... dar... mda, mi-am făcut o grămadă de noi prieteni,* (pauză de 11 secunde) *Chestii de genul ăsta.*

Cercetătorul: *Aşa.., îţi mai aminteşti altceva despre asta?*

Charlie: *Am jucat pentru Kaikorai* (un club de rugby)... *şi îmi aduc aminte că am fost la...* (pauză de 11 secunde) *Invercargill.*

Cercetătorul: *Bine... şi poţi să-mi spui cum ţi-a schimbat asta viata?*

J

Charlie: *Pentru că prietenii de acum şi tot restul se învârt în jurul rugby-ului... am întâlnit o groază de oameni... şi... şi mi-am cam ales să merg la liceul King’s pentru că mie îmi place rugby-ul.*

Nu am putut să o intervievăm pe Tia la vârsta de 12 ani deoarece trăia peste hotare la vremea respectivă, dar la vârsta de 16 ani experienţa care i-a schimbat viaţa a fost mutatul în Australia. Se vede clar că s-a gândit îndelung la această experienţă şi că este capabilă să integreze puncte de vedere multiple despre eveniment, inclusiv gândurile încolţite despre identitatea ei maori.

Perspectiva Tiei este mult mai sofisticată decât a Annei sau a lui Charlie, fără îndoială în parte din pricina faptelor de viaţă mai dificile şi mai complexe cu care ea a trebuit să se confrunte.

Evenimentul care i-a schimbat viata Tiei la vârsta de 16 ani

Tia: *Când ne-am mutat în Australia. Păi cred că aveam 9 ani, în mai chiar ne-am mutat. îmi aduc aminte când ne-a spus mami, şi noi am plâns o groază, dar apoi a fost de fapt foarte bine pentru noi, cred că mi-a prins bine să nu mai fiu puştoaica maori o bucată de vreme, puteam fi altcineva.*

Cercetătorul: *Asa.*

Tia: Şi *cred că a fost foarte bine pentru autocunoaştere, că, de exemplu, n-am avut nici o prejudecată sau ceva de genul, aşa că a fost bine. Mda, sau ivit o mulţime de ocazii pe care altfel nu le-am fi avut dacă nu ne mutam, şi am ajuns să stăm cu Joe, care este tatăl meu vitreg. Are grijă de noi. Şi, nu ştiu, cred că şi financiar a fost bine. Eram destul de strâmtoraţi în Brighton, când stăteam cu tata, aşadar a fost destul de important şi pentru că, într-un fel, am învăţat... Adică am învăţat mereu să nu aşteptăm lucruri, şi am fost foarte fericiţi când le-am primit, şi apoi Australia este foarte materialistă... eram cam în urmă în privinţa asta, dar nouă nu ne-a păsat, şi de aceea a fost important, pentru că nu ne-a păsat, da. A fost chiar tare.*

Cercetătorul: Şi *cum ţi-a schimbat viaţa acest eveniment?*

Tia: *Tocmai trecusem prin toate acele experienţe, şi am dat de muzică. Probabil n-aş fi descoperit muzica altfel, deoarece nu ne-am fi putut permite, ceea ce-i grozav pentru mine. Şi treaba cu ma-ori, şi... mda.*

(Pe la începutul interviului, Tia ne-a lămurit că nu-i fusese prezentată cultura Maori decât atunci când a ajuns la liceul unde merge în prezent, deoarece „tata este legătura mea cu cultura Maori, şi el chiar nu ne-a învăţat nimic. Adică spuneam o karakia *[rugăciune] înainte de masă, dar nu ştiam cu adevărat ce înseamnă”.)*

Undeva între 14 şi 16 ani, adolescenţii devin capabili să integreze evenimentele într-o poveste de viaţă. Dacă stai să te gândeşti la ceea ce implică o poveste a vieţii unui individ, este o sarcină deosebit de complexă. Pietrele de temelie sunt capacitatea de a înţelege mai întâi şi de a spune povestea unui singur eveniment, capacitatea de a alege ce evenimente să fie incluse în povestea vieţii, capacitatea de a face legături cu evenimente similare şi capacitatea de a strânge toate aceste evenimente laolaltă într-un tot coerent. Povestitorul trebuie să ţină seama şi de interesele celui care ascultă. Desigur, ar fi lipsit de sens (şi extrem de obositor pentru ascultător) să încerce să includă fiecare întâmplare în povestea vieţii. Potrivit lui Harriet Lerner, renumit psiholog, „ca să spui o poveste adevărată despre o experienţă personală, nu e important doar să fii tu însuţi, sau chiar să te găseşti pe tine însuţi. La fel de important e şi să te alegi pe tine însuţi”.

în prezent, unii adolescenţi (dintre care majoritatea fete) ţin cu tenacitate un jurnal personal, ca o modalitate de a face faţă întâmplărilor.[13] Mulţi adolescenţi, şi băieţi, şi fete, scriu despre experienţele lor zilnice — de la cele obişnuite până la cele mai importante – pe reţelele de socializare, pe bloguri sau în mesajele cu prietenii. Prin comparaţie cu perioada preadolescenţei, când însemnările pe marginea

experienţelor negative păreau să sporească starea de depresie şi anxietate, cercetările experimentale arată că în adolescenţă genul acesta de însemnări despre evenimente negative îi pot ajuta pe copii să facă faţă situaţiei şi să se dezvolte armonios. Când tinerii au fost rugaţi să scrie despre o experienţă negativă preţ de 20 de minute pe zi, vreme de trei zile la rând, nivelurile lor de stres au scăzut, iar optimismul cu privire la viitor a crescut timp de 6 săptămâni după aceea, prin comparaţie cu adolescenţii care au scris despre o experienţă neutră.[14] De remarcat că tehnica scrierii expresive presupune doar trei scurte sesiuni de scris: scrierea expresivă nu înseamnă să ruminezi la ne-sfârşit un eveniment negativ, fenomen despre care se ştie că duce la depresie. Adolescenţii au avut de câştigat mai mult de pe urma scrierii expresive când au ţinut un blog despre problemele lor, faţă de scrierea într-un format mai tradiţional, şi asta probabil pentru că în contextul blogging-ului aceştia au primit răspunsuri anonime dinspre alţi adolescenţi.[13]

Evoluţia poveştii de viaţă nu se încheie la mijlocul adolescenţei, nici pe departe. Chiar şi după ce devin capabili să separe evenimentele, să le integreze şi să spună o poveste oarecum coerentă despre viaţa lor, tinerii vor continua să-şi modeleze capacitatea de înţelegere a faptelor de viaţă până spre sfârşitul adolescenţei şi la vârsta adultă. Adolescenţii fac un progres uriaş în ceea ce priveşte dobândirea perspectivei asupra faptelor de viaţă între 16 şi 18 ani, iar unii tineri pot găsi chiar şi mai târziu acea „temă” sau acel „fir” recurent care să confere semnificaţie vieţii lor.[16] Ca părinţi, nu cred că am putea sau c-ar trebui să le furnizăm noi o temă adolescenţilor noştri – ar trebui să şi-o descopere singuri –, dar

prin intermediul poveştilor îi putem ajuta să-şi dezvolte aptitudinile de a reflecta la faptele de viaţă, reuşind astfel să afle singuri tema propriei vieţi. Scriitorul Paul Auster sublinia importanţa temei vieţii pentru autocunoaştere: „Ne construim o naraţiune pentru noi înşine, şi acesta este firul pe care-l urmărim zi după zi. Individul care se destramă ca personalitate este tocmai acela care pierde acel fir”.

Chiar şi aflaţi la vârsta mijlocie, continuăm să căpătăm înţelepciune şi să înţelegem în ce fel ne este influenţată viaţa de diversele întâmplări.[17] Naraţiunea personală nu este nicidecum dezvoltată pe deplin în adolescenţă, dar pare că atinge un punct critic în jurul vârstei de 15 sau 16 ani, când tinerii devin capabili să-şi istorisească povestea vieţii în devenire.

Cum povestim cu adolescenţii

POVEŞTI DIN CĂRŢI

Dat fiind că acum petrece mai puţin timp citind de plăcere decât în preadolescenţă, şansele de a citi cărţi cu adolescentul tău folosind tehnicile lecturii interactive sunt mai reduse (v. Tabelul 5 A pentru recomandări). Rememorarea interactivă a poveştilor de familie şi conversaţiile despre experienţele personale joacă acum un rol mai mare, în comparaţie cu poveştile din cărţi. Există foarte puţine studii temeinice care să arate cum pot cultiva în continuare părinţii dragostea pentru lectură a adolescenţilor. Voi prezenta, prin urmare, aici câteva sfaturi verificate deja de alţi părinţi, astfel încât să-ţi poţi sprijini adolescentul să iubească în continuare cărţile şi să capete o înţelegere tot mai profundă a poveştilor scrise.

O metodă este să citeşti pur şi simplu alături de adolescentul tău, fie că înseamnă să mergeţi împreună la librărie şi să aruncaţi o privire prin cărţi, fie să vă lungiţi unul lângă altul pe canapea într-o după-amiază de duminică şi să citiţi din cărţile pe care le aveţi deja. Una dintre cele mai frumoase amintiri ale mele – din toată viaţa – este a unei după-amiezi perfecte, într-o librărie-cafenea, împreună cu Ben, când avea 13 ani. Fiecare citea din cartea lui, în timp ce mâneam prăjituri alături de o cană de ceai pentru mine şi o ciocolată caldă pentru Ben. Din când în când poţi să împărtăşeşti o frântură din cartea ta sau să pui o întrebare despre cartea pe care o citeşte adolescentul tău. Mai târziu în aceeaşi zi, la cină sau înainte de culcare, poţi încerca să-l atragi într-o discuţie mai pe îndelete despre firul narativ, motivaţiile personajului şi meritele cărţii. Dacă totuşi el citeşte cartea de plăcere, ai grijă să nu transformi conversaţia în discuţie la clasă, altfel va fi un schimb foarte scurt de idei.

Dacă reuşeşti să citeşti o carte *împreună cu* adolescentul tău, cu atât mai bine. Una dintre cele mai înduioşătoare privelişti pe care le-am văzut vreodată a fost cea a unei mame micuţe de statură şi a fiului ei mătăhălos citind împreună, cu glas tare, un roman în sala de aşteptare din aeroport. Fiecare ţinea de jumătatea lui de carte, şi mai întâi citea mama, cu glas potolit, apoi fiul, zgomotos, făcând joc de rol şi ronţăind alune între pasaje.

Poate părea evident, dar recomandarea mea e ca, atunci când adolescentul are de citit o carte pentru şcoală, s-o citeşti şi tu în paralel, ca s-o poţi discuta cu el. N-am reuşit să citesc de exemplu *The Life of Pi (Viaţa lui Pi)* când a avut-o ca temă Ben la şcoală, dar citisem îndeajuns cât să ştiu că

tigrul era mai mult decât părea, astfel încât am putut dezbate pe marginea simbolurilor, a alegoriilor şi a diferitelor niveluri de semnificaţii ale poveştii. Din fericire, tatăl lui, mătuşa şi verişorii lui adolescenţi citiseră cu toţii cartea întreagă, aşa că au putut veni cu propriile interpretări. Atâta timp cât *discutaţi,* aveţi un schimb real de idei şi nu-ti laşi copilul să-ti fure ideile transcriindu-le mecanic în jurnalul de lectură, atunci acest ajutor în plus din partea familiei întregeşte experienţele adolescenţilor pe teme adulte – iar părintele e mult mai în măsură decât profesorii să-l ajute pe adolescent să coreleze acele teme cu propria-i viaţă, mai ales cu experienţele din primii ani ai copilăriei. Adu-ţi aminte că integrarea evenimentelor din viaţa reală – şi, prin extensie, din literatură în viaţă – este o sarcină deosebit de importantă pe care adolescenţii o îndeplinesc în cursul dezvoltării lor narative pe parcursul acestor ani.

E necesar să corelezi modul în care copiii înţeleg literatura şi capacitatea lor generală de a reflecta mai în profunzime, specifică fiecărei vârste în parte. între 12 şi 14 ani, adolescenţii sunt în cel mai bun caz capabili de o perspectivă vagă asupra experienţelor lor, cu atât mai puţin ale altcuiva. Pe la mijlocul adolescenţei perspectivele se înmulţesc şi se intensifică, dar raportarea la celălalt va suferi schimbări pe tot parcursul perioadei (şi aş zice că pe tot parcursul vieţii).[18] Ce nu ştim încă e dacă cititul cărţilor de ficţiune îi ajută pe adolescenţi să capete o înţelegere mai profundă a experienţelor lor de viaţă, sau invers. Cel mai probabil, e vorba despre un proces în ambele direcţii: dinspre viaţă înspre literatură şi dinspre literatură înspre viaţa reală. O carte pe subiectul potrivit citită la momentul

potrivit poate să-ţi schimbe viaţa. Oare câte adolescente şi-au găsit consolarea şi perspectiva în cartea lui Judy Blume *Are You There, God? It's Me, Margaret (Eşti acolo, Doamne? Sunt eu, Margaret).*

Chiar şi pentru adolescenţii cititori avizi, preferinţele de gen pentru băieţi şi pentru fete pot să difere, iar fetele declară că se bucură de lectură mai mult decât băieţii.[19] Anna şi Charlie au exemplificat aceste diferenţe de gen la vârsta de 16 ani: Anna a mărturisit că lecturile ei preferate atunci când citeşte de plăcere sunt de tipul ficţiune realistă şi „chick lit", pe când Charlie a declarat că preferă cel mai mult romanele amuzante şi cărţile cu teme sportive, precum şi benzile desenate şi revistele. Tia a dovedit mai multă varietate decât Anna sau Charlie, declarând că preferă autobiografiile, biografiile, romanele clasice, poezia, literatura fantasy şi nonficţiunea, dar şi romanele amuzante şi poveştile de dragoste. Tipurile de lecturi de care sunt atraşi băieţii şi fetele pot influenţa modul în care trasează paralele dinspre artă în viaţa reală. Se pare că ficţiunea realistă aduce mai multe beneficii în termeni de utilitate în viaţa reală decât literatura fantasy sau benzile desenate. Desigur, temele dintr-o carte fantasy cum e *Eragon* sunt atemporale şi universale – pierderea tatălui; probe de putere şi curaj; conştientizarea punctelor forte şi a celor slabe proprii dar abstractizarea acestor teme şi aplicarea la existenţa proprie pot fi mai anevoioase prin intermediul unei cărţi fantasy decât printr-una de ficţiune realistă. (Şi toate scenele cu bătălii pot la fel de bine să le distragă atenţia băieţilor, mai ales pentru că ei extrag în primul rând temele respective.)

Când avea 14 ani, Ben a decretat din senin,

într-o duminică dimineaţă, după ce s-a culcuşit înapoi în pat cu nişte pâine prăjită cu unt şi o carte nouă, că „pur şi simplu îmi place să citesc fantasy”. Când l-am întrebat dacă
astfel simte că evadează din viaţa reală sau, de fapt, caută să înţeleagă un anumit lucru din viaţa lui, mi-a răspuns pe loc: „Ca să evadez!” Bineînţeles, şi ficţiunea realistă poate avea o funcţie de evadare.

POVESTI DESPRE EXPERIENŢELE PERSONALE: ALE ADOLESCENTULUI, ALE PĂRINTELUI SI ALE FAMILIEI TALE

Spre sfârşitul preadolescenţei şi în primii ani ai adolescenţei, încă mai este posibil să porţi dialoguri lungi şi în profunzime cu copilul tău despre experienţele împărtăşite sau neîmpărtăşite, despre primii ani din viaţa lor şi despre istoria familiei. Savurează aceste conversaţii. Până spre mijlocul adolescenţei, slabe şanse să-l mai convingi să asculte poveşti cu cei dragi. Până pe la 12 ani, încă îţi mai permiţi luxul de a folosi tehnicile de rememorare interactivă ca să îmbunătăţeşti *calitatea* conversaţiilor pe care le porţi cu adolescentul tău (v. Tabelul 5.1 pentru recomandări). în cercetările noastre, am descoperit că modul în care părinţii vorbesc cu copiii lor de 11-12 ani de-spre experienţele pozitive şi negative poate constitui un factor protector împotriva depresiei şi a stimei de sine scăzute la mijlocul adolescenţei. La mijlocul şi spre sfârşitul perioadei, adolescenţii cu o abordare pozitivă în poveştile pe care le istorisesc despre evenimentele pozitive şi negative din viaţa lor declară şi niveluri mai ridicate de stimă de sine.[20]

Mai exact, în dialogurile despre evenimente negative, părinţii tinerilor adolescenţi care sunt

fericiţi şi bine integraţi precum Anna şi Charlie (să ne reamintim că nu am avut posibilitatea de a o intervieva pe Tia la vârsta de 12 ani) au discutat, dar nu au insistat în mod constant pe emoţiile negative care au însoţit evenimentul sau pe emoţiile copilului ori ale celorlalţi. în conversaţia care urmează despre „criza” Annei la un turneu de tenis, mama o ajută să construiască o naraţiune bine închegată a unei zile deosebit de stresante. Mama ei înfruntă problema rapid şi făţiş şi o întreabă pe Anna cum s-a simţit în diferite momente în acea situaţie, încurajând-o să compare şi să pună în opoziţie întâmplări şi emoţii. Totuşi, accentul cade pe ceea ce a învăţat Anna din experienţă, cu un mesaj clar de „perseverenţă în faţa tuturor vicisitudinilor” pe care tânăra deja şi l-a însuşit, pesemne din alte conversaţii despre ziua aceea. Mama Annei îi aduce aminte de tot sprijinul pe care l-a primit din partea celorlalţi antrenori şi copii, încercând să rezolve criza şi să treacă mai departe. Amândouă încheie conversaţia într-o notă pozitivă, despre un alt turneu de tenis de mai târziu, mama chiar cu o laudă: „Ai jucat chiar foarte bine”.

Mama: *Cum te-ai simţit la începutul turneului?*

Anna: *A fost bine, eram cam agitată.*

Mama: A *fost cel mai mare turneu al tău de până atunci, nu-i aşa?*

Anna: *Da. Am jucat cu cineva şi am pierdut, dar ştiam că o să pierd, aşa că n-a contat. Apoi am jucat cu altcineva şi am crezut că o să câştig, dar n-am câştigat şi m-am întristat.*

Mama: *Aşadar asta a fost diferenţa?*

Anna: *Mda, şi pe urmă nici pe celelalte nu le-am câştigat, dar apoi l-am câştigat pe ultimul.*

Mama: Şi *nu-i uşor să vorbeşti despre toate lucrurile astea urâte, nu-i aşa? Dar vrei să ne spui*

ce s-a petrecut pe la mijloc? A fost ca o criză, nu-i aşa? Da, au fost şi lacrimi.

Anna: *Mda.*

Mama: *Ai plâns pentru că pur şi simplu nu fusese deloc o zi bună, nu-i aşa?*

Anna: *Nu, nu chiar.*

Mama: Şi *nu voiai să mai joci.*

Anna: *Nu.*

Mama: *Dar mama ţi-a spus: „E în regulă, Anna, nu trebuie să joci”?*

Anna: *Nu* (râde).

Mama: *Ce ţi-a spus mami?*

Anna: *Mi-a spus... dar chiar, ce mi-ai spus?*

Mama: *Că trebuie să termini meciul.*

Anna: *Trebuie să termin, şi aşa am şi făcut, apoi am primit un cadou pentru că am continuat.*

Mama: *E foarte important, ne-am gândit, că ai conştientizat că ceea ce te-a determinat să continui a fost...*

Anna: *Perseverenta.*

Mama: *Perseverenţa în faţa tuturor vicisitudinilor. A fost cu adevărat măreţ ce ai făcut. Şi apoi, Anna, ai primit o mulţime de încurajări din partea celorlalţi antrenori...*

Anna: *Asa e.*

Mama: Şi *din partea celorlalţi copii, chiar şi când ai avut o criză de plâns.*

Anna: *Da.*

Mama: *Bine. Deci chiar a fost foarte greu, şi nu ştiam c-o să reacţionezi aşa şi-o să începi să plângi în timpul meciului, şi că n-o să vrei să mai joci.*

Anna: *Da, neaşteptat.*

Mama: A *fost neaşteptat şi se juca haotic. Erau nişte fetiţe acolo şi jucau haotic, şi nici măcar nu mai semăna a tenis.*

Anna: *Nu.*

Mama: *Bănuiesc că pur şi simplu nu ţi-a plăcut asta. Şi...*

Anna: *La categoria sub 17 ani a fost mai bine, mă aşteptam să nu fie aşa haos.*

Mama: *Ai spus foarte bine, da. A fost mai bine din mai multe puncte de vedere, şi jocul a fost chiar mai bun...*

Anna: Şi...

Mama: .. *.Fetele mai mari au jucat mai bine.*

Anna: *Iar eu eram cea mai tânără, cu aproape doi ani mai mică.*

Mama: *Fără îndoială că ai fost cea mai tânără. Şi aproape că ai câştigat un set şi ai câştigat un alt set în categoria sub 17 ani, chiar dacă ai ieşit ultima...*

Anna: *Dar...*

Mama: .. *.Ai jucat chiar foarte bine.*

Concret, când povestesc cu copiii despre evenimente pozitive, tehnica părinţilor de adolescenţi bine adaptaţi constă în a face corelaţii cu alte evenimente pozitive, din trecut, prezent sau viitor. Vorbind despre o călătorie în Australia, mama Annei a pomenit o călătorie asemănătoare într-un parc de distracţii din Noua Zeelandă, când Anna avea 8 ani. Când au discutat despre amalgamul de emoţii legate de vizita la parcul de distracţii, când au prins singura săptămână cu ploaie din tot anul, Anna şi mama ei au confirmat aspectele negative, dar s-au concentrat în special pe cele pozitive ale întregii experienţe. Iată cum se sincronizează şi cât de armonios comunică ele – exemplu de rememorare cooperantă de cea mai înaltă speţă.

Anna: *Am fost în Australia, şi cât am stat acolo, o săptămână, a plouat. Ploua pentru prima dată în ultima sută, ba nu, în ultimele 315 zile.*

Mama: *Asa e.*

Anna: *în*[3] *săptămâna aceea am mers la Dreamworld* (parcul de distracţii). Şi *a plouat cu găleata.*

Mama: *Am îngheţat, nu-i aşa?*

Anna: *Da, multe instalaţii erau închise.*

Mama: *Mda.*

Anna: *Şi montagnes russes. Dar a fost în regulă, pentru că nu erau mulţi oameni. Am ţinut un urs koala în braţe, ceea ce a fost amuzant. M-am văzut cu verişorii mei, pe care nu-i mai văzusem de când aveam 8 ani. Am mers la cumpărături şi mi-am luat nişte sandale şi haine, apoi am ajuns la grădina zoologică. Cred că a fost cu o săptămână înainte să moară Steve Irwin.*

Mama: *Imediat după aceea s-a întâmplat, da.*

Anna: *Mda.*

Mama *A fost foarte trist.*

Anna: *Şi a venit un tip masiv, cu capul uriaş.*

Mama *Da.*

Anna: *A fost foarte simpatic Steve Irwin. Şi wombaţii au fost tari.*

Mama: *Asa e.*

Anna: Şi *Molly* (verişoara mai mare a Annei) *s-a ţinut după oi. A fost nostim.*

Mama: *Mmm. A trebuit să se ducă la grădina zoo ca să admire oile.*

Anna: Si *ai văzut ţestoasele?*

Mama: *Da, una era ţestoasă de Galápagos, cred, aia foarte mare.*

Anna: *Mi-au plăcut toate animalele. Şi cangurii wallaby, nu-i aşa, şi cazuarii au fost foarte tari, mi-au plăcut.*

Mama *Ba chiar ţi-ai cumpărat un cazuar de jucărie. Era de fapt un emu, dar i-am zis cazuar.*

Anna: *Şi, când mergeam spre aeroport, tati îl ţinea pe umăr şi făcea ca papagalul, a fost comic.*

Mama *Oamenilor li s-a părut comic şi i aşa ?*

Anna: *Mda. Şi păsările kookaburra sunt*

Mama *Numai păsările din preajma casei nu amuzante. Asa-i.*

Mama *Ne-a plăcut pelicanul şi...*

Anna: *Da, pelicanii sunt grozavi.*

Mama *...Şi papagalii cacadu.*

Anna: *Şi am mers pe insula Bribie?*

Mama *Da.*

Anna: *Am înotat în mare.*

Mama *Era călduţă.*

Anna: *Mda.*

Mama *Nu plouase în ziua aceea.*

Anna: *Nu, în ziua aceea nu plouase, a fost,,.*

Mama: ...A *fost ziua noastră bună.*

Anna: *Sâmbătă, ziua dinainte să ne întoarcem acasă.*

Mama: *Da.*

Deşi îndemnul de a ne concentra (în cea mai mare parte) pe aspectele pozitive ar putea părea excesiv, el vine în siajul cercetărilor legate de rolul esenţial jucat de gândirea pozitivă în sănătatea mintală şi de pericolele *ruminării* experienţelor negative fără a le găsi o rezolvare. Fiecare nor de ploaie din Dreamworld chiar are şi o parte bună. în primii ani ai adolescenţei, copiii încep să se confrunte cu stări de tristeţe şi cu o stimă de sine scăzută, şi de aceea părinţii care insistă în mod constant pe emoţiile lor negative la vârsta aceasta vulnerabilă pot face mai mult rău decât bine.[21] Aşa cum ai procedat în ultimii ani ai preadolescenţei, încă mai poţi vorbi cu adolescentul despre aspectele negative ale experienţelor pozitive, dar asigură-te că te concentrezi în cea mai mare parte pe lucrurile bune care s-au petrecut sau care urmează să apară în viaţa copilului tău. Băieţii în special au nevoie de mai mult sprijin ca să înţeleagă şi să interpreteze evenimentele negative şi emoţiile pe parcursul adolescenţei.

Pe la mijlocul perioadei (între 14 şi 16 ani), părinţii din cercetările noastre, chiar şi cei cu adolescenţi bine adaptaţi, ne spun că sunt norocoşi dacă reuşesc pur şi simplu să stea de vorbă, pe orice temă, cu copilul lor! La această vârstă, cantitatea devine mai importantă decât calitatea. Dacă nici măcar nu sunt şanse să staţi de vorbă, calitatea dialogului devine un subiect irelevant. Nu renunţa însă la încercările de a discuta cu el, oricât de puţin, folosind tehnicile de

mai jos, deoarece va veni o vreme, spre sfârşitul adolescenţei (sau chiar mai târziu, în unele cazuri), când veţi reuşi din nou să purtaţi o conversaţie cooperantă tu şi copilul tău, deja aproape adult.

La vârsta de 16 ani, Charlie a înregistrat două conversaţii cu tatăl lui în diferite ocazii şi despre diferite experienţe pozitive şi negative prin care trecuse. Ambele dialoguri au fost armonioase, amuzante şi cooperante. Redau aici discuţia lui Charlie cu tatăl său, deoarece taţii sunt o comoară preţioasă în cercetările asupra dezvoltării copiilor:

Evenimentul pozitiv al lui Charlie: când a mers la ski pe apă

Tata: *Am ajuns la lacul Waihola, şi era foarte senin afară şi vreme frumoasă, adică perfect pentru ski pe apă, iar Charlie...*

Charlie: *Da.*

Tata: Şi *ce-ai făcut?*

Charlie: *M-am urcat pentru prima dată pe un jet-ski cu un singur loc.*

Tata: Şi *de câte ori te-ai dat?*

Charlie: O, *câteva ture bune.*

Tata: *Numai câteva?*

Charlie: *Câteva căzături bune şi...*

Tata: *M-am dat şi eu de câteva ori şi am căzut cu faţa...*

Charlie: *Mda* (râde).

Tata: Şi *m-am lovit. Dar tu te-ai ridicat fără probleme după ce ai plonjat în apă, şi-ai luat-o de la capăt...*

Charlie: *Dar la început am căzut de câteva ori, da.*

Tata: *Da, dar te-ai descurcat excelent.*

Charlie: *Aşa e, a fost o experienţă frumoasă.*

Tata: *Grozavă.*

Charlie: *Da.*

Evenimentul negativ al lui Charlie: când a picat examenul pentru carnetul de şofer

Tata: *Al doilea lucru: cel negativ... când ai avut proba scrisă la examenul pentru carnetul de şofer.*

Charlie: *Permisul temporar, da.*

Tata: *în iunie anul trecut. Ai fost puţin posomorât pentru că ai picat proba scrisă, nu-i aşa?*

Charlie: *Da, că n-am putut să conduc, să dau o raită cu scuterul primprejur* (râde).

Tata: *Tocmai luaserăm un scuter şi erai nerăbdător să-ţi iei permisul de conducere, permisul temporar, ca să poţi merge pe scuter după ce ai exersat din greu...*

Charlie: *Mda, am picat. Nu am ştiut să răspund la câteva întrebări.*

Tata: *Ai avut nişte întrebări tehnice?*

Charlie: *M-au întrebat despre cauciucuri sau ceva stricat la maşină.*

Dad: *Da, şi a mai fost una...*

Charlie: *Despre greutatea permisă la remorcă sau ceva de genul.*

Tata: *Exact.*

Charlie: *întrebări inutile, sincer.*

Tata: *Deci au fost câteva întrebări dubioase... şi nu ai ştiut să răspunzi, şi ai fost supărat...*

Charlie: *Da.*

Tata: Şz *apoi cât ai fost nevoit să aştepţi până la următorul examen?*

Charlie: *A, puteai să-l repeţi în aceeaşi zi, dar am aşteptat vreo două săptămâni, parcă. Am avut câteva zile în plus să învăţ.*

Tata: Şi *a doua oară ai trecut fără probleme?*

Charlie: *Da, am răspuns corect la toate.*

Tata: *Deci a fost un fel de eveniment negativ,*

dar... Charlie: *Da.*

Tata: *Dar totul s-a terminat cu bine.*

Charlie: *Asa-i.*

[5]

Conversaţiile sunt scurte, dar îşi ating scopul, iar afecţiunea şi încrederea dintre Charlie şi tatăl lui sunt evidente. Tehnicile care funcţionează în discuţia cu ? Î adolescentul sunt exact aceleaşi la care ai recurs şi în perioadele precedente, doar că în proporţie diferită: e nevoie de câteva întrebări deschise ca să porneşti conversaţia *(Ai avut nişte întrebări tehnice?),* urmate de multe confirmări *(Exact)* şi cuvinte de încurajare *(Te-ai descurcat excelent).* Ascultă-ţi cu atenţie copilul şi insistă pe subiectele care-l interesează. De remarcat felul în care tatăl lui Charlie îndreaptă discuţia dinspre evenimentul negativ către perspectiva mai luminoasă, a examenului trecut fără probleme în a doua încercare.

Spre sfârşitul adolescenţei, discuţiile părinţilor cu adolescenţii despre experienţele acestora pot să devină mai profunde, mai intime – şi mai dificile. într-un studiu, adolescenţii mai mari au fost capabili să discute despre evenimente triste şi importante cu mamele lor, dezvăluindu-şi punctele vulnerabile pe parcursul conversaţiei. Adolescenţii de vârste mai mari reuşesc să obţină soluţii mult mai bune pentru acele vulnerabilităţi atunci când mamele continuă să pună întrebări deschise pe marginea experienţelor respective. E o vârstă la care tinerii pot face faţă şi pot chiar să beneficieze de pe urma faptului că mamele pun în discuţie acţiunile, reacţiile şi interpretările experienţelor lor.[22] în următorul exemplu, Tia, în vârstă de 17 ani, are o conversaţie însufleţită cu mama despre rolul Yum Yum pe care nu a reuşit să-l obţină în piesa pentru şcoală *The Mikado.* Mama nu ezită să pună sub semnul întrebării părerile Tiei despre

fata care a obţinut rolul: îi spune că e „nesuferită”, apoi o ajută să-şi schimbe perspectiva asupra acelei experienţe.

Tia: *Deci piesa asta...*

Mama: *...Este un spectacol de la şcoală la care Tia ia parte acum.*

Tia: *Da, şi nu am obţinut rolul principal pentru că nu am cântat în tonalitatea în care mi se cerea, am fost dezamăgită.*

Mama: *Asta au spus ei?*

Tia: *Mda.*

Mama: *Şi chiar aşa a fost?*

Tia: *Asta... în fine...*

Mama: *încă mai eşti furioasă pe ce s-a întâmplat!*

Tia: *Nu, doar că,., fir-ar!* (pufnet de frustrare)

Mama: Şi *te-ai enervat puţin pentru că altcineva a obţinut rolul principal.*

Tia: *Mda.*

Mama: *Adică rolul pe care ţi-l doreai.*

Tia: *Dar ideea e că erau alţi oameni care puteau să facă rolul mai bine decât ea, iar eu doar...*

Mama: Şi *încă te mai lupţi cu biata fată.*

Tia: *Nu...*

Mama: Şi *te străduieşti să fii rezonabilă şi te gândeşti că e posibil ca fata care a obţinut rolul chiar să- l merite.*

Tia: *Nu, nu-l merită!*

Mama: *Tia, e lipsit...*

Tia: *Nu are charismă deloc.*

Mama: .. *.Lipsit de politeţe.*

Tia: Şi *nu poate... adică are probleme în viaţa ei, ceea ce înseamnă că n-o să fie în stare să...*

Mama: *Păi atunci înseamnă că poate chiar are nevoie de asta.*

Tia: *Nu prea cred, şi ce m-a scos din ţâţâni cu adevărat a fost că domnişoara Tate* (profesoara)

era toată numai... Foarte importantă e chimia dintre cele două roluri principale, protagoniştii se iubesc. Păi, bine, ea nu-l iubeşte, dar el o iubeşte cu siguranţă pe ea, iar în plus jocul în sine, ea e complet pe dinafară.

Mama: *Tia, nu-i deloc politicos.*

Tia: *Iar al treilea lucru important se presupunea că e cântatul. A obţinut rolul pentru că a cântat, dar nici măcar nu-i aşa de bună.*

Mama: (oftează)

Tia: *A nimerit armonia.*

Mama: *Eşti răutăcioasă!*

Tia: *Ştiu, dar asta simt.*

Mama: *Să te porţi frumos cu ea.*

Tia: *De ce nu e rezervă?*

Mama: *Eşti înverşunată şi plină de amărăciune.*

Tia: *E clar că m-am gândit la asta.*

Mama: *Deci te-ai gândit la asta, acum trebuie să te gândeşti cu bunăvoinţă la asta.*

Tia: (râde) *Nu pot.*

Mama: *Păi eşti nevoită, pentru că altminteri te vei dezamăgi pe tine însăţi dacă vei ajunge o...*

Tia: *Nesuferită.*

Mama: *Nesuferită, da.*

Tia: *Mda.*

Mama: *Nu vrei să fii aşa.*

Tia: (oftează) *De ce n-am fost eu...*

Mama: *Te-aipurtat ca o...*

Tia: *De obicei...*

Mama: ... O *nesuferită.*

Tia: *Poate sunt geloasă, gelozia e mai puternică decât bunăvoinţa.*

Mama: *Geloasă, sau invidioasă?*

Tia: *Geloasă! Care-i diferenţa?*

Mama: *Dar te-ai simţit atât de bine în Franţa, şi universul răspândeşte iubirea, nu poţi avea toate lucrurile bune.*

Tia: *Vorbeşti ca o mamă hipioată.*

Mama: *Sunt o mamă hipioată.*

Tia: *Nu, nu eşti.*

Mama: *M-am născut la începutul anilor ’60...*

Tia: *Mami...*

Mama: *Cu pace, dragoste şi fasole mung, aşa că...*

Tia: *Mda.*

Mama: *Trebuie să-i laşi câteodată şi pe ceilalţi să aibă momentul lor de glorie, scumpa mea.*

Tia: *Of.*

Mama: *Scumpa mea...*

Tia: *O lacrimă.*

Mama: (râde) *Treci peste!*

Tia: *Nu prea curând.*

Mama: *Te-ai descurcat foarte bine...*

Tia: *Sunt mai bună ca ea!*

Mama: *Păi s-ar putea să se dovedească a fi foarte- foarte bună.*

Tia: *Grrr.*

Mama: *Sau ar putea să-şi piardă vocea şi să te roage pe tine să-i ţii locul cu o seară înainte.*

Tia: (râde)

Mama: *Aşadar trebuie doar să înveţi toate rolurile şi să fii pregătită ca o cercetaşă* (râde).

Tia: (râde) *Bine.*

Mama: Şi *bucură-te că eşti în piesă şi distrează-te de minune.*

Tia: *Bine.*

CUM VORBIM DESPRE EXPERIENŢELE PROPRII ALE ADOLESCENTULUI, DIN PREZENT ŞI DE DEMULT

Deşi adolescenţii se pricep destul de bine să-şi înţeleagă propriile emoţii, încă mai au nevoie de sprijin ca să priceapă semnificaţia şi impactul experienţelor lor, în ciuda semnalelor care arată

tocmai opusul. Dacă perioada preadolescenţei a fost o perioadă a consolidării, să ne gândim la adolescenţă ca la o perioadă de stabilire a unor legături – între experienţele proprii din primii ani şi persoana actuală; între experienţele părintelui şi ale adolescentului; între istoria familiei şi parcursul adolescentului – în trecut, prezent şi viitor. Poţi să-ţi sprijini adolescentul să facă aceste legături pomenind de fiecare dată despre experienţele din primii ani ai copilăriei oricând sesizezi o corelaţie cu experienţele lui actuale. Astfel, îl ajuţi să creeze continuitate în viaţă şi în identitatea lui. Când vorbeşti cu adolescentul despre experienţele sale mai recente, foloseşte în continuare tehnicile rememorării interactive, permiţându-i lui să stabilească subiectul pe cât posibil, punând câteva *întrebări deschise* bine plasate şi răspunzând printr-o *confirmare* sau *repetare/reformulare* a spuselor lui, ca să-i dai de înţeles că-l asculţi. Atentia va fi mai puţin îndreptată pe „ceea ce s-a petrecut” şi mai curând pe felul în care s-a simţit, a reacţionat şi interpretat evenimentul adolescentul tău, dar şi ceilalţi, şi, mai ales, pe finalul sau rezolvarea acelei experienţe.

Respectă punctul de vedere al adolescentului tău. Nu te simţi jignit dacă nu acceptă interpretările tale. Când nu este de acord cu tine, încearcă să afli cum anume vede el lucrurile şi de ce. ÎNCEARCĂ SĂ PRIVEŞTI DIN PERSPECTIVA ADOLESCENTULUI TĂU dacă vrei ca şi el să-ţi înţeleagă viziunea. Aşa cum este important pentru adolescentul tău să vadă lucrurile dintr-o perspectivă optimistă, este important şi pentru TINE să-ţi vezi adolescentul într-o lumină pozitivă şi să-l creionezi în consecinţă în poveştile tale despre el şi cu el. Părinţii care-şi creionează

adolescenţii într-un mod optimist în povestiri au dovedit aptitudini mai bune în relaţia cu ei doi ani mai târziu.[23]

CUM POVESTESC PĂRINŢII DESPRE COPILĂRIA PROPRIE ŞI DESPRE TRECUTUL FAMILIEI

Când stai de vorbă cu adolescentul tău despre poveştile de familie, întâmplările din copilăria ta şi din viaţa bunicilor devin foarte importante în modelarea identităţii sale.[24] Apropierea faţă de bunici, fie în persoană, fie virtual, îl ajută să-şi îmbogăţească tezaurul de poveşti (v. Capitolul 7 pentru recomandări adresate bunicilor atunci când povestesc alături de nepoţii lor). Pentru ca aceste poveşti să aibă efect maxim, trebuie să subliniez din nou că subiectul şi sincronizarea contează cel mai mult. Povestea potrivită istorisită la momentul potrivit poate avea un efect de durată, poate chiar să influenţeze întreaga viaţă a adolescentului – aşa că pregăteşte-te şi alege cu mare grijă poveştile pe care le împărtăşeşti.

Adolescenţii sunt dornici să le asculte, iar pe unele şi le vor aminti în cele mai mici amănunte, chiar dacă le-au auzit o singură dată.

Când i-am rugat pe Anna, Charlie şi Tia să ne spună ce le-au povestit mamele şi taţii lor despre copilăria proprie, au fost foarte bucuroşi. în concordantă cu alte cercetări legate de poveştile de familie, povestea Annei despre copilăria mamei sale este mult mai elaborată decât aceea despre a tatălui ei, pe când povestea lui Charlie despre copilăria tatălui este mult mai amănunţită şi mai însemnată pentru el decât cea despre copilăria mamei.[25] Tia a povestit despre tatăl ei vitreg, de care s-a apropiat mult de când deveniseră o familie.

Povestea de familie a Annei despre mama ei

Anna: *Când mami avea 17 ani, a locuit în America un an într-un program de schimb de elevi. Mi-a povestit foarte multe despre acea perioadă, mai ales pentru că o să merg şi eu într-un astfel de schimb. Dar ea nu a fost nevoită să vorbească altă limbă, deci... Mi-a spus o grămadă despre ea, şi că încă mai ţine legătura cu familia care a găzduit-o, şi îşi trimit cadouri de Crăciun. E ca şi cum familia ei gazdă este în continuare o parte din viaţa ei, şi e ca şi cum mama ei a murit. Vreau să aflu chiar dacă ea nu mi-ar spune.*

Cercetătorul: Si *de ce crezi că ţi-a povestit despre asta?*

Anna: *Nu ştiu, dar sunt poveşti grozave despre ce a făcut ea, iar dacă vedem un film cu elevi de liceu americani, ea ne povesteşte cum era în realitate viaţa de liceu acolo.*

Povestea de familie a lui Charlie despre tatăl lui

Charlie: *Tatăl meu, când juca rugby pentru Kaikorai, l-a avut antrenor pe bunicul* şi... şi *mi-a spus că nu era un jucător foarte bun, n-a jucat în foarte multe meciuri, cu toate că tatăl lui era antrenor...*

Cercetător: *Bine... şi cum ştii povestea asta despre tatăl tău?*

Charlie: *EI mi-a spus-o, de vreo câteva ori.*

Cercetător: *De ce crezi că ţi-a povestit asta?*

Charlie: *Ca pe un fel de poveste de motivare. ..da.*

Povestea de familie a Tiei despre tatăl ei vitreg

Tia: *Era un tip grozav, de fapt. Era la liceul King's, şi, ştiţi, King's şi Queen's* (liceul de fete) *sunt foarte aproape, şi sărea gardul. Fugea pe culoar să vadă cât de departe poate ajunge, era un culoar lung şi îngust, şi voia să se strecoare în biroul directorului. Odată chiar a ajuns acolo, împreună cu Jed, prietenul lui, care-i şi el un tip de treabă, şi au intrat în birou şi n-au ştiut ce să facă.*

Când cercetătorul a întrebat-o de ce crede că tatăl vitreg i-a spus această poveste, Tia i-a răspuns: „A, *oamenilor în vârstă le face bine să-şi aducă aminte. Nu ştiu, îi place să ne spună cât de grozav era el".*

Este limpede că aceşti adolescenţi se interesează de viaţa părinţilor şi a părinţilor vitregi, mai ales dacă pot să găsească o legătură cu întâmplările din viaţa lor. Anna a vrut să afle despre schimbul de experienţă din liceu al mamei ei pe când se pregătea să meargă la rându-i într-un schimb de elevi, iar lui Charlie se pare că i-a plăcut ideea că şi tatăl lui obişnuia să joace rugby, deşi recunoaşte că nu era un foarte bun jucător.

Toate aceste poveşti, chiar şi aceea a tatălui Tiei despre năzbâtiile din liceu, sunt însă cumva inofensive. Cum rămâne cu întâmplările din adolescenţă de care în prezent eşti mai puţin mândru? Furtişaguri, vandalism, tentaţia drogurilor, sexul neprotejat, condusul sub influenţa alcoolului? Sunt adepta ideii că nu ar trebui să minţi niciodată dacă adolescentul îţi pune o întrebare directă despre experienţele tale de când aveai vârsta lui. Minciuna îţi va fi în cele din urmă dată în vileag, ceea ce te poate costa relaţia cu copilul tău. Cu siguranţă sunt câteva

poveşti pe care poţi alege să nu le spui decât la maturitate sau când devine el însuşi părinte. Poţi încheia povestea cu lecţia pe care ai învăţat-o şi pe care speri că adolescentul tău o va învăţa din greşelile tale. într-un studiu fascinant despre modul în care părinţii ar trebui să vorbească cu copiii despre consumul de marijuana sau despre abstinenţă, cei mai mulţi părinţi şi toţi adolescenţii intervievaţi au pus preţ pe onestitate.[26] Părinţii şi adolescenţii au fost totuşi într-un uşor dezacord în privinţa mesajului care au crezut ei că ar trebui să însoţească dezvăluirea. Cei mai multi dintre adolescenţii intervievaţi au considerat că un răspuns la întrebarea lor legată de consumul de marijuana, de exemplu, care să fi încurajat experimentarea în siguranţă (v. website-ul Drug Free America, www.dfaf.org, pentru idei) ar fi fost mai bun decât un răspuns care confirmă consumul din trecut al părinţilor, dar predică abstinenţa totală pentru adolescenţii lor. Cercetătorii încă nu ştiu cum afectează aceste diverse reacţii ale părinţilor comportamentul *efectiv* al adolescenţilor faţă de consumul de marijuana. Ştim totuşi că adolescenţii sunt mai predispuşi să urmeze sfaturile şi învăţămintele transmise de părinţi prin intermediul poveştilor într-o manieră caldă, dar fermă şi structurată, adică oferindu-le copiilor puţină independenţă, dar întotdeauna cu respectarea anumitor limite: un stil despre care probabil ai auzit sub denumirea de „stil autoritativ” (a nu se confunda cu autoritarian) sau „parenting pozitiv”.[27] Adulţii tineri au identităţi mai bine definite şi sunt mai capabili să extragă soluţii pozitive din cele mai sumbre experienţe dacă s-au bucurat de o educaţie pozitivă în adolescenţă.[28]

TABELUL 5.1. Recomandări de urmat când povestim cu adolescenţii

CE SĂ FACI	CUM SĂ FACI	DE CE ESTE FOLOSITOR
1. *Citeşte alături de adolescentul tău oricând este cu putinţă.*	Fie îsi citeşte fiecare cartea lui, fie citiţi împreună cărţile din bibliografia şcolară. Vorbeşte cu copilul despre lecturile din timpul liber, dar ai grijă să nu se transforme totul într- un interogatoriu. Cât priveşte bibliografia şcolară, îl poţi îndruma să găsească interpretări proprii mai	întreţine dragostea de cărţi pentru toată viaţa; îi ajută pe adolescenţi să facă deducţii şi să dezvolte interpretări. Eşti persoana cea mai potrivită să-ţi ajuţi copilul să traseze legături între viata lui şi ceea ce află din cărţi.

2. *Prelungeşte cât poţi discuţiile cu adolescentul pe tema experienţelor prin care trece.*	Lasă-l pe el să stabilească momentul şi subiectul conversaţiei. Oferă 5- interpretări, dar nu i le impune – este viaţa lui, la urma urmei, iar la multe dintre experienţele discutate cu el poate că nu ai luat parte. Când vorbiţi despre experienţe la care ati luat parte	îi ajută pe adolescenţi să înţeleagă mai în profunzime experienţele prin care trec, uneori cu preţul suferinţei.
3. *Recurge din plin la poveştile de familie.*	Povesteşte despre primii ani de viaţă ai adolescentului tău, despre propria-ţi copilărie, despre viaţa părinţilor tăi oricând remarci că el e dornic sau pregătit să te asculte.	Adolescenţii cu -* legături mai temeinice cu istoria familiei au o evoluţie mai armonioasă. Poveştile de familie îi pot ajuta să-şi consolideze identitatea şi să ţină piept

4. *Sfatul părinţilor.* alcătuieşte un arbore genealogic, cerându-le ajutorul bunicilor şi străbunicilor.	Ben (13 ani): „Mami, noi avem un arbore genealogic? Ar fi mişto”. Anumiti adolescenţi pot fi interesat! acum de J- alcătuirea unui arbore genealogic. îl poţi face chiar tu ori poţi folosi website-uri sau programe deja existente. Informaţiile factuale (naşteri, decese, căsătorii) trebuie însoţite pe cât posibil de poveşti de familie. O modalitate grozavă de a atribui chipuri tuturor acelor nume demodate ar fi să scoţi fotografiie vechi ale familiei şi să le scanezi. Si mai	Dezvoltă cunoştinţele adolescentului cu privire la trecutul familiei şi îi conferă simţul apartenenţei.

5. *Recomandări media'.* NU permite prezenţa în dormitorul adolescentului a calculatorului, televizorului sau consolei de jocuri video. NU lăsa televizorul pornit când nu se uită nimeni.	Adolescentul petrece mai puţin timp citind atunci când în casă se lasă în mod uzual televizorul pornit şi când i se permite să aibă TV în camera lui.[29] Confiscă toate ecranele portabile (inclusiv telefonul mobil) la ora de culcare dacă adolescentul are obiceiul să dea mesaje, să navigheze pe Internet sau să se joace până noaptea târziu.	Ajută adolescenţii să-şi dezvolte obiceiuri sănătoase înainte de culcare; îi fereşte de consumul exagerat de media, care ar putea să le afecteze evoluţia generală şi rezultatele şcolare; promovează cititul şi interacţiunile personale în detrimentul

TABELUL 5.2. Etapele de dezvoltare ale adolescentului[30]

DOMENIU	CE SE ÎNTÂMPLĂ SI CÂND	DE CE ESTE IMPORTANT CÂND POVESTIM ÎMPREUNĂ CU ADOLESCENTII
Dezvoltarea limbajului şi a cititului	în primii ani de adolescenţă, copilul are un *vocabular* de peste 40.000 de termeni, mulţi fiind abstracti. Mediul în care vocabularul său continuă cu precădere să se îmbogăţească îl reprezintă şcoala – astfel, învaţă despre *cunoştinţe* şi despre *ipoteze,* dezvoltându- şi vocabularul academic. Vocabularul se dezvoltă şi în *profunzimea* semnificaţiei cuvântului, inclusiv cu sensuri multiple şi nuanţe. Cei mai multi adolescenţi sunt acum cititori complet independenţi, dar se pot ivi dificultăţi de	În general, curriculumul din şcoala generală şi din liceu nu pune în mod explicit accentul pe învăţarea vocabularului, care este esenţial pentru înţelegerea textelor şi reuşita şcolară. Poveştile şi conversaţiile cu părintele încă îl pot ajuta pe adolescent să-şi lărgească şi să-şi aprofundeze vocabularul.

Dezvoltarea cognitivă	*Teoria mintii* la adolescent continuă să se dezvolte pe măsură ce construieşte motive pentru acţiunile şi emoţiile celorlalţi bazate pe ceea ce crede că ar putea să creadă şi să simtă ei. Adolescentul e din ce în ce mai stăpân pe propria gândire;	îmbunătăţirile în gândire şi raţionament sunt legate de capacitatea de înţelegere de către adolescenţi a propriilor motivaţii şi raţiuni atunci când povestesc despre viaţa lor, precum şi de capacitatea tot mai mare de procesare a
	Capacitatea de judecată: Adolescenţii pot căpăta de asemenea o perspectivă de durată asupra evenimentelor, întinsă mai departe în trecut şi în viitor. Sunt	Dobândirea unei perspective de lungă durată ajută adolescenţii să lege întâmplările din viaţa lor de trecut (chiar de trecutul îndepărtat al familiei), de prezent şi de

Identitatea şi evoluţia sinelui	*Identitatea de sine:* Adolescenţii dezvoltă J o perspectivă mai nuanţată asupra sinelui în general, precum şi asupra celorlalţi şi a diverselor situaţii. Devin totodată din ce în ce mai constienti de punctele lor forte şi de cele vulnerabile. îsi formează treptat *identităţi* în raport cu valorile lor, cu ideile politice, angajamentele religioase şi alte ipostaze ale lor legate de aspiraţii. Mijlocul perioadei	Autocunoasterea este esenţială pentru alcătuirea unei poveşti de viaţă coerente şi pline de semnificaţie. Ascultând şi spunând poveşti despre viaţa lor, adolescenţii ajung şi să se înţeleagă mai bine pe sine.

Dezvoltarea socială şi	*Prieteniile* şi *relaţiile romantice* capătă importanţă majoră la pubertate şi pentru băieţi, şi pentru fete, dar relaţiile cu părinţii rămân esenţiale pe durata adolescenţei (şi după aceea). în primii ani ai adolescentei se petrec schimbări mari în *starea psihica generală.* Şi băieţii, şi fetele trec prin stări de spirit schimbătoare în această perioadă, dar rata depresiei în rândul fetelor creste dramatic până la vârsta de 13 ani, în vreme ce nivelurile depresiei la băieţi rămân scăzute sau descresc. *Adaptarea:* adolescentele e mai probabil să	răspundă la evenimente stresante prin ruminaţia problemelor (lăuntric sau cu prietenii) decât să acţioneze. Ruminaţia poate împiedica rezolvarea eficientă a problemelor şi poate duce la depresie. în primii ani ai adolescenţei, părinţii pot ajuta în mod esenţial copiii să facă fată situaţiilor neplăcute şi relaţiilor complexe, explorând prin intermediul poveştilor emoţiile, soluţiile şi deciziile de luat.

Dezvoltarea fizică	*Dezvoltarea creierului:* La pubertate are loc o creştere rapidă a materiei cenuşii, urmată de continua reducere sinaptică a conexiunilor şi de dezvoltarea materiei albe, ceea ce grăbeşte transmisia. în a doua parte a adolescenţei, aceste modificări ale creierului duc la o prelucrare mai selectivă şi mai J eficientă a informaţiei – *funcţionare executivă* mai ales în ceea ce priveşte	Atât capacitatea de procesare a textelor citite, cât şi coerenţa poveştii de viaţă ar trebui să aibă de câştigat de pe urma prelucrării mai eficiente şi mai selective. Reducerea sinaptică a conexiunilor neuronale depinde de experienţele adolescentului: dacă ei citeşte şi discută în mod mai aprofundat şi mai solicitant, acele experienţe îşi vor pune amprenta pe dezvoltarea

TOT FELUL DE COPII, TOT FELUL DE FAMILII

> *N-aş da la schimb povestea mea pentru nimic în lume.*— MAYAANGELOU

Fiecare copil, fiecare părinte sunt diferiţi, aşa este şi fiecare familie. Voi prezenta în continuare câteva modalităţi prin care putem să ne bucurăm de poveşti ţinând cont de particularităţile fiecărui copil şi ale fiecărei familii.

Cum povestim cu băieţii, respectiv cu fetele

Că ne place sau nu, unul dintre motivele pentru care stilurile de a povesti ale părinţilor diferă este că aceştia aleg să istorisească poveşti despre experienţe personale fie cu fetele lor, fie cu băieţii. (Prin opoziţie, aproape că nu apar diferenţe de stil atunci când părinţii le citesc fiilor şi fiicelor lor.) Există studii care arată că părinţii spun poveşti mai amănunţite şi mai bogate despre întâmplări din trecut fetelor decât băieţilor. Discuţia cu fiicele pe tema emoţiilor e mai substanţială decât cea cu fiii, mai ales când vine vorba despre tristeţe. în culturile vorbitoare de engleză, aceste diferenţe sunt mai accentuate; în schimb, sunt mai puţin pronunţate în culturile asiatice, unde oricum se vorbeşte în ansamblu mai puţin despre evenimente şi emoţii din trecut.[1] De asemenea, diferenţele de stil sunt mai puţin vizibile în

culturile mai egalitariste, precum Noua Zeelandă, în comparaţie cu comunităţile mai tradiţionale din Statele Unite. împreună cu Robyn Fivush, îndrumătoarea mea de doctorat, am observat în primă instanţă astfel de diferenţe în poveştile despre trecut istorisite de părinţi fiicelor şi fiilor lor în Atlanta, Georgia, în anii ’90. Există unele studii care arată că fetele sunt deja mai avansate decât băieţii în ceea ce priveşte înţelegerea stărilor psihologice şi a emoţiilor, deci s-ar putea ca părinţii să reacţioneze la aceste diferente de dezvoltare emoţională atunci când recurg la stiluri de a povesti diferite cu băieţii şi cu fetele.[2]

Totuşi, ca părinte de băiat, poţi alege fără doar şi poate să procedezi altfel (v. Tabelul 6.1 pentru recomandări). Doar pentru că în general părinţii discută mai puţin detaliat cu fiii lor despre experienţele lor trecute nu înseamnă că şi tu trebuie să urmezi turma. împreună cu colegii mei, am descoperit că, atunci când au fost instruiţi să le povestească mai amănunţit despre experienţele lor din trecut, părinţii cu băieţi de vârste mici s-au putut adapta cu uşurinţă, iar fiii lor au beneficiat la fel de mult ca şi fetele – sau poate chiar mai mult – de pe urma acestor stiluri de conversaţie îmbogăţită, dezvoltându-şi aptitudinile de limbaj şi de narare, precum şi capacitatea de a-şi înţelege propriul proces de gândire.[3] Aşadar, dacă ai un fiu, foloseşte negreşit toate tehnicile rememorării interactive pe care le-am subliniat în Capitolele l-5. De fapt, dacă ai un fiu, este şi mai important să începi să foloseşti de timpuriu aceste tehnici de conversaţie, deoarece ştim că, atunci când nu sunt monitorizaţi şi sprijiniţi, mulţi băieţi rămân în urma fetelor în ceea ce priveşte înţelegerea propriilor experienţe şi emoţii în perioada preadolescenţei şi a adolescenţei.[4]

Băieţii îndeosebi au încă nevoie de ajutorul părinţilor în preadolescenţă, când trebuie să vorbească despre cauzele şi consecinţele emoţiilor, mai ales ale emoţiilor complexe precum vinovăţia, ruşinea, mândria şi jena. Prin comparaţie cu fetele de aceeaşi vârstă, băieţii preadolescenţi beneficiază mai mult de pe urma explicaţiilor părinţilor cu privire la emoţiile negative ale acestora din trecut? Există mai multe modalităţi de a discuta, dar probabil cea mai benefică e conversaţia despre *înseşi* emoţiile băieţilor, mai ales din trecut. Să nu uităm totuşi că ei au nevoie să le înţeleagă şi pe-ale celorlalţi, iar metoda cea mai evidentă în acest sens ar fi să discutaţi sentimentele unui personaj dintr-o carte şi motivaţiile care stau la baza acţiunilor sale. Ar putea fi un impediment faptul că, în cărţile preferate de băieţi, emoţiile şi motivaţiile personajelor nu sunt atât de complexe şi nuanţate ca acelea ale personajelor principale din cărţile preferate de fete. Personajul principal Percy Jackson din *Hoţul tunetului* este de departe cel mai complex portret pe care băieţii preadolescenţi îl găsesc în ficţiune – un trecut misterios, puteri neînţelese, un tată vitreg răutăcios, dorinţa de a-şi ocroti mama –, şi poate că nu e surprinzător că această carte se numără printre puţinele care prind la ambele sexe din această grupă de vârstă.

Stiluri de a povesti: mamele *versus* taţii

Din câte ştim, aproape că nu există diferenţe între stilul mamelor şi cel al taţilor atunci când le citesc copiilor mici, iar aceştia se bucură şi au de câştigat de pe urma cititului atât cu mamele, cât şi cu taţii. Părinţii sunt în egală măsură capabili să-şi încurajeze copiii să spună poveşti expresive şi

amănunţite despre experienţele lor personale. Totuşi, mamele pot fi un pic mai dispuse decât taţii să discute despre aspectele emoţionale ale experienţelor negative cu copiii lor încă de la o vârstă mai fragedă. Taţii par să devină mai dispuşi în acest sens în perioada adolescenţei, mai ales când copiii lor se confruntă cu dificultăţi.[6] în poveştile istorisite de adolescenţi de-spre copilăria părinţilor lor, referinţele la mame sunt mult mai amănunţite şi mai bogate emoţional, în vreme ce referinţele la taţi sunt mai difuze, probabil pentru că în copilărie şi adolescenţă taţii nu le istorisesc poveşti personale într-un stil la fel de elaborat.[7]

în cercetările pe adulţi, s-a remarcat că bărbaţii se bazează adeseori pe femeile din familie (soţii, surori, mame, mătuşi) să o ţină unită, ba chiar să ţină socoteala amintirilor împărtăşite atunci când fac parte dintr-un cuplu.[8] Când matriarha familiei încetează din viaţă, aproape de fiecare dată una dintre fiice, nu un fiu, va prelua sarcina de a ţine familia unită, prin scrisori, telefon, e-mail, trimiterea de fotografii şi organizarea unor întâlniri. Totuşi, nu există nici o raţiune biologică pentru care bărbatul să nu poată îndeplini acest rol în familie, iar în interacţiunile familiale taţii pot da dovadă de o la fel de mare complexitate precum mamele atunci când profită de ocazii şi rememorează alături de copiii lor. Dragi tătici, nu aşteptaţi până când preadolescentul vostru se confruntă cu probleme ca să povestiţi cu el despre experienţele personale, fie că sunt ale lui sau ale voastre. Sunteţi în stare să spuneţi poveşti minunate copiilor voştri încă din primii ani de viaţă, aşa că treceţi la treabă şi faceţi-o acum! (V. Tabelul 6.1 pentru recomandări.)

Poveştile istorisite de taţi despre copilăria lor conţin cel mai probabil teme precum peripeţiile,

reuşitele, truda, trăsnăile şi riscurile asumate. Poveştile mamelor despre copilăria lor privesc cel mai probabil relaţiile şi obiceiurile din familie, precum prepararea prăjiturilor cu bunica.[9] Este posibil ca aceste poveşti să reflecte diferenţe între experienţele mamelor şi ale taţilor din timpul copilăriei lor, sau poate preferinţele pentru acele experienţe considerate îndeajuns de valoroase pentru a fi date mai departe. Din ceea ce ştim, toate aceste poveşti de familie sunt adevărate comori pentru copii, aşa că poţi istorisi toate poveştile despre copilăria ta care-ţi vin firesc. Desigur, e important să ţii seama de vârsta copilului tău, de interesele şi punctele sensibile. Unui copil care face năzbâtii mai mereu la grădiniţă s-ar putea
să nu-i pice bine poveştile tatălui despre propriul comportament neastâmpărat din copilărie, cu excepţia cazului în care experienţele sunt relatate ca o poveste moralizatoare sau încurajatoare: „dar m-am cuminţit şi a fost totul bine”.

Cum povestim cu copiii activi şi uşor de distras

Ce se întâmplă dacă ai un copil mai activ şi mai impulsiv decât ceilalţi, poate chiar hiperactiv? Părinţii ai căror copii au un nivel scăzut de perseverenţă şi autocontrol au mai multe bătăi de cap ca să-i convingă să povestească mai pe larg şi în profunzime despre experienţele lor, mai ales despre aspectele emoţionale ale acestor experienţe.[10] Toate tehnicile subliniate până acum vor funcţiona cu copilul tău activ; totuşi, va trebui să te înarmezi cu o doză în plus de răbdare şi creativitate când le vei aplica (v. Tabelul 6.1 pentru recomandări). Poate va trebui să cobori cu

un nivel (de exemplu, de la vârsta şcolară la cea preşcolară, dacă ai un copil de 6 ani deosebit de activ şi uşor de distras) ca să te asiguri că tehnicile folosite sunt corespunzătoare dezvoltării lui. Veţi povesti în reprize mai scurte şi mai interactive, strecurate printre alte activităţi. Profită din plin de tehnicile care te învaţă să povesteşti în timp ce faci şi alte activităţi, tehnici pe care le voi sublinia în capitolul următor. Şi asigură-te că fiecare carte pe care o alegi pentru lecturile în doi este interesantă pentru copilul tău activ.

Chiar dacă ai un copil diagnosticat cu ADHD, nu e cazul să fii descurajat. Aptitudinile sale lingvistice şi de învăţare, precum şi relaţia voastră vor avea de câştigat dacă vei aplica tehnicile de comunicare cooperantă, îmbogăţite cu laude şi întrebări deschise. Potrivit studiilor pe acest subiect, copiii cu ADHD au de fapt amintiri detaliate despre anumite întâmplări din trecut, iar în urma observaţiilor empirice, părinţii şi medicii care lucrează cu astfel de copii au constatat o capacitate crescută de a reţine anumite evenimente distincte. Intr-un studiu, preadolescenţii cu ADHD şi-au amintit evenimente din trecut într-un mod şi mai amănunţit decât preadolescenţii fără ADHD.[11] Se pare că adolescenţii şi copiii cu ADHD observă lucruri care se petrec la periferia evenimentelor pe care noi, ceilalţi, s-ar putea să le ratăm. într-un studiu realizat pe studenţi, tinerii adulţi cu ADHD s-au descurcat bine la cerinţele despre memoria de lungă durată atunci când cerinţa a fost bine structurată la momentul învăţării.[12] Totuşi, studenţii cu ADHD au avut amintiri personale mai puţin organizate decât aceia fără ADHD, ceea ce sugerează că organizarea, şi nu capacitatea de

memorare brută, este defectuoasă în ADHD.

încă nu am dovezi temeinice, bazate pe cercetări în această privinţă, dar dovezile conexe şi observaţiile empirice arată că îţi poţi ajuta copilul cu ADHD să-şi organizeze mai bine amintirile personale conversând în amănunţime cu el şi întrebându-l despre principalele componente ale amintirii: când s-a petrecut evenimentul, unde anume, cine a fost prezent şi în ce ordine s-au derulat întâmplările, precum şi ce emoţii sau sentimente l- au încercat. *De fiecare dată* când îţi atragi copilul tău cu ADHD într-o activitate care cere efort cognitiv şi lingvistic, îl ajuţi de asemenea să-şi întărească *memoria de lucru,* acea abilitate de a reţine informaţia pentru o perioadă scurtă de timp – unul dintre punctele slabe observate frecvent la copiii cu ADHD. Dacă reuşeşti să ai o conversaţie lungă şi amănunţită despre un singur subiect sau o carte, îţi poţi ajuta copilul cu ADHD să înveţe chiar cum să rămână concentrat pe subiect.

Cum povestim cu copiii care se adaptează anevoios la experienţele noi sau dificile

Vei şti dacă ai un astfel de copil. Poartă etichete diferite în literatura de specialitate: inhibat, greu de „pornit” sau, pur şi simplu, „dificil”. Din pricina timidităţii sau a reacţiilor negative puternice în faţa unor întâmplări, copilul respectiv refuză să înfrunte năvalnic viaţa, ceea ce poate deveni frustrant pentru părinţi, dar, pe termen lung, s-ar putea dovedi a fi o funcţie de apărare, chiar admirabilă. Eu prefer să spun despre astfel de copii că au „o voinţă de fier” sau chiar că sunt „o provocare”, asta dacă într- adevăr e nevoie de o

etichetă. Poate că nu-i uşor, dar viaţa alături de ei nu-i niciodată plictisitoare!

Când sunt bebeluşi, plâng zgomotos şi frecvent. Se sperie uşor, la cel mai mic zgomot sau adiere de vânt. Odată ce se supără, greu îi mai împaci. S-ar putea să-ţi dea de înţeles că nu-şi doresc să-i atingi sau să-i îmbrăţişezi. Pe de altă parte, când mai cresc puţin, plâng cel mai mult şi cel mai zgomotos când sunt despărţiri de tine şi se liniştesc cu greu atunci când revii. Sunt uşor iritabili – dacă întâmpină o dificultate cu un joc de puzzle, pot să arunce piesele cât colo în încăpere în loc să treacă la o altă activitate. Ca preşcolari, sunt înflăcăraţi şi încăpăţânaţi în legătură cu orice, de la haine şi mâncare până la copiii cu care se joacă. Odată ce încep şcoala, ei sunt copiii cărora le vine greu până şi să intre în sala de curs, nu mai zic dacă pleci şi îi laşi acolo. În preadolescenţă, pot fi destul de potoliţi, mai ales dacă nu schimbă şcoala sau cartierul, dar s-ar putea să nu-şi dorească să încerce activităţi sau sporturi noi. Dacă un prieten îl desconsideră sau îl tachinează, sau dacă un profesor este supărat pe el, un copil cu voinţă de fier este supărat zile întregi. În adolescenţă, pot fi mai reţinuţi decât majoritatea, limitându-se la câţiva prieteni foarte buni şi la câteva activităţi. Se prea poate să nu-şi lărgească sfera educaţională sau socială.

îţi sună cunoscut? Dacă da, toate tehnicile pe care le- am subliniat în capitolele anterioare vor funcţiona pentru copilul tău cu voinţă de fier, dar trebuie să-i acorzi mai multă răbdare şi mai mult timp decât în cazul celorlalţi copii, mai maleabili şi mai comunicativi (v. Tabelul 6.1 pentru recomandări). E nevoie îndeosebi să fii răbdător atunci când îi pui întrebări, astfel încât el să aibă timp să formuleze un răspuns în ritmul propriu.

Nu-l bombarda cu întrebări-fulger pentru că, altfel, va pune punct de îndată şi-ţi va întoarce spatele. Alege cu atenţie poveştile pe care să le discutaţi. Copilul tău cu voinţă de fier este posibil să fie mai pretenţios cu privire la întâmplările de dezbătut sau la cărţile de citit şi se va simţi mai lesne lezat de anumite interpretări nelalocul lor pe marginea acţiunilor şi a emoţiilor sale. Să vedem în toate acestea nişte atuuri ale lui, nu slăbiciuni. Copiii cu ADHD sunt fiinţe extraordinar de sensibile, cu o minte foarte pătrunzătoare şi independentă. E important să ţinem seama de preferinţele lor, de sentimente şi de ritmul lor în viaţă. Studiile arată că, dacă te adaptezi la felul lor de a fi deosebit de emoţional şi sensibil, atunci vei putea purta conversaţii amănunţite cu ei despre experienţele prin care trec, chiar şi despre cele negative.[13] Nu, nu sunt atât de „abordabili” în copilărie sau adolescenţă. Dar, cu dragoste, adaptare şi răbdare, ei vor înflori şi vor deveni adulţi interesanţi şi cu o sensibilitate deosebită.[14]

Cum povestim cu copiii cu întârzieri în dezvoltarea limbajului

O tehnică firească de a-i ajuta pe copiii cu întârzieri în dezvoltarea limbajului sau pe cei diagnosticaţi cu tulburări specifice de limbaj (TSL) constă în a citi cărţi împreună cu ei. Toate întrebările şi tehnicile de aprofundare din Capitolul 1 îl vor ajuta pe preşcolarul sau copilul mic cu întârzieri în dezvoltarea limbajului să-şi dezvolte aptitudinile de limbaj expresiv.[15] La urma urmei, *lectura dialogică* a fost dezvoltată mai întâi pentru copiii cu astfel de întârzieri. Să nu uităm că cei mici au tendinţa

să vorbească mai mult atunci când li se pune o întrebare deschisă decât atunci când reacţionează la o simplă afirmaţie despre carte („Ce face băiatul acum?” *versus*

„Băiatul face baie.”). Cu toate că par mai uşor de folosit pentru el întrebările cu răspuns închis, „da” sau „nu” („Băiatul face baie?”), copilul va avea mai mult de câştigat de pe urma întrebărilor deschise. Scopul este, mai întâi, să-l faci pe copilul tău să vorbească; apoi, să-l încurajezi să folosească fraze mai lungi şi mai complexe. Pauzele pe care le faci după o întrebare deschisă sunt la fel de importante ca întrebarea însăşi: asigură-te că-i oferi copilului timpul necesar ca să-şi formuleze răspunsul. Iar odată ce l-a găsit, asigură-te că îi continui şi îi dezvolţi răspunsul („Da, băiatul face o baie călduţă şi plăcută. Şi ce culoare are raţa lui?”). Fii răbdător şi fii pregătit să cobori cu un nivel sau chiar două ca să te asiguri că obţii participarea lui activă atunci când citiţi împreună.

Lectura este o tehnică grozavă de folosit cu copiii cu întârzieri în dezvoltarea limbajului, dar la fel de eficiente sunt şi discuţiile despre experienţele lor. în cadrul unui studiu, un număr de copii cu TSL au citit poveşti împreună cu mamele lor, apoi au stat de vorbă despre întâmplări din trecut.[16] în ansamblu, copiii au vorbit mai mult în conversaţia despre lectură decât în cea despre întâmplări din trecut, probabil pentru că a doua instanţă e mai puţin structurată, aşadar mai dificilă pentru copiii cu întârzieri de limbaj decât lectura. De asemenea, în opoziţie cu stilul discuţiei legate de carte, atunci când s-a discutat despre experienţe trecute, copiilor le-au fost de folos toate tipurile de întrebări puse de mame, indiferent că era întrebare cu răspuns

închis sau deschis, sau chiar întrebare repetată. Copiilor cu întârzieri în dezvoltarea limbajului le vine greu să vorbească despre trecut din pricina solicitărilor de memorie în plus prin comparaţie cu lectura, deci orice tip de întrebare ar fi potrivită pentru a-i determina să converseze în acest context. Vor avea nevoie de mai mult ajutor din partea ta ca să înceapă să vorbească în această situaţie decât în cazul lecturii. Vei fi poate nevoit, cu copiii mai mari, să recurgi la tehnici de comunicare recomandate pentru copiii mici şi preşcolari.

Dacă discuţia e susţinută şi de fotografii legate de experienţa respectivă, eforturile de reamintire ar fi mai uşoare pentru copilul tău. Deoarece copilul cu TSL încă mai are de obicei dificultăţi în a relata despre experienţele personale în adolescenţă[17], perseverenţa cu care îl ajuţi să spună aceste poveşti la o vârstă mai fragedă va fi răsplătită (v. Tabelul 6.1 pentru recomandări). A povesti despre experienţele personale reprezintă o modalitate importantă pentru adolescenţi şi tinerii adulţi de a comunica unul cu celălalt şi de a înnoda relaţii.

Cum povestim cu copiii adoptaţi

Cum procedăm atunci când avem un copil adoptat? Putem povesti cu el în moduri aproape asemănătoare, ca şi cum am fi înrudiţi biologic. Poveştile înseamnă să împărtăşeşti experienţe, nu o anumită moştenire genetică. Singurele diferenţe posibile privesc povestea naşterii copilului şi poveştile de familie. Există câteva tehnici şi în acest context, şi vom presupune în cele ce urmează că vorbim despre un copil căruia i s-a spus că e adoptat.

Dacă ţi-ai adoptat copilul la naştere sau curând

după aceea, probabil ştii deja câteva detalii despre venirea sa pe lume şi despre primele zile de viaţă. Este esenţial să-i povesteşti copilului despre acele amănunte, dar povestea trebuie dezvoltată astfel încât să reiasă cât de specială şi aleasă a fost apariţia lui în familia voastră. Cartea lui Jamie Lee Curtis *Teii Me Again about the Night I Was Born* este povestea înduioşătoare şi plină de speranţă a unui copil adoptat, şi o poţi folosi ca punct de pornire atunci când vorbeşti despre naşterea lui cu copilul tău adoptat.

Poţi să te bucuri de poveştile de familie cu copilul adoptat exact cum ai fi procedat cu copilul tău biologic (v. Tabelul 6.1 pentru recomandări). E nevoie totuşi să extinzi istoria familiei incluzând orice informaţie deţii

despre istoria părinţilor naturali ai copilului tău. Dacă sunt evenimente negative semnificative în istoria familiei naturale, ţine de fiecare părinte adoptiv în parte să decidă ce anume merită inclus şi ce anume e de lăsat deoparte, pentru când copilul va fi mai mare. în cele din urmă, adolescentul adoptat va vrea să cunoască toate detaliile pe care le ai despre părinţii lui biologici, indiferent cât de neplăcute ar fi. Este de datoria părintelui adoptiv să nu ţină ascunse acele detalii, dar ele trebuie devoalate cu delicateţe, în acord cu capacitatea fiecărui copil de a face fată acelor informaţii. Adolescenţii adoptaţi trebuie să trudească mai mult decât restul ca să-şi făurească şi să-şi cizeleze o identitate, mai ales dacă familia adoptivă este de altă etnie decât a lui.[18] Cercetările de până acum arată că e esenţial să-i faci cunoscute copilului aceste informaţii treptat, pe măsură ce creşte, ca parte din procesul de acceptare într-un final a propriei identităţi. Atunci când îi aduci la cunoştinţă faptele, e mai puţin probabil să se încreadă în fantasmagorii idealizate despre părinţii lor biologici.

Rolul bunicilor

Tot ceea ce ştim despre rolul benefic al bunicilor implicaţi activ în viaţa nepoţilor mă determină să cred că aceştia din urmă se pot bucura de poveşti împreună cu bunicii aşa cum se bucură şi alături de părinţi. Nu există totuşi deloc cercetări pe tema discuţiilor dintre bunici şi nepoţi, iar mărturii re-strânse există doar câteva. în cadrul unui studiu realizat de psihologul Michael Pratt şi colegii lui, s-a dovedit că aproape toţi adolescenţii (87%) s-au putut gândi la o poveste relatată de bunici, cu o lecţie pe care şi-o însuşiseră deja, aşadar bunicii îşi fac treaba.[19] Adultii tineri au vădit identităţi mai bine definite când au putut să-şi aducă aminte şi să relateze despre interacţiuni directe cu bunicii în copilărie (o poveste sau o întâmplare), care i-au ajutat să-şi modeleze propriile

valori. împreună cu Robyn Fivush, colega mea, am arătat că bunicii pot să joace un rol vital în transmiterea istoriei familiei, având în vedere că experienţele şi amintirile lor legate de întâmplările familiei se întind mai departe în timp decât amintirile copiilor lor (adică şi ale tale).[20] Şi, în studiul despre familiile italiene realizat de doctoranda mea Federica Artioli, tinerii care crescuseră cu părinţii lor plus alţi adulţi în casă (dintre care majoritatea bunici) au declarat amintiri mai vechi decât tinerii care nu trăiseră aceste experienţe.[21] Un tânăr din cercetarea lui Michael Pratt şi a colegilor săi vorbea astfel despre poveştile bunicului său:

Spusele lui (ale bunicului) *mi-au rămas întipărite în minte pentru totdeauna. M-a învăţat*

că am nevoie să-mi cunosc puterile şi posibilităţile. Voi întâlni oameni cu alte păreri, şi griji, şi preocupări, dar să fii independent înseamnă să ţii cont de ele, însă să acţionezi după cum îţi stă în putinţă.[22]

Bunicii şi alţi adulţi, precum mătuşile şi unchii necăsătoriţi, pot dispune de timp ca să interacţioneze cu copiii şi să le povestească mai mult decât reuşesc părinţii, prinşi cum sunt cu treburile casei şi cu serviciul.

Dacă ai un copil îndeajuns de norocos încât să convieţuiască sau să se vadă frecvent cu bunicul/bunicii săi, e neapărată nevoie să le faci cunoscute acestora tehnicile prezentate aici.[23] Se poate ca tehnicile să trebuiască să fie uşor adaptate în funcţie de bagajul cu poveşti al fiecărui bunic, dar strategiile de bază rămân aceleaşi. De asemenea, bunicii au câteva avantaje inerente faţă de părinţi de pe poziţia de povestitori. După cum am menţionat mai devreme, au de obicei mai mult timp liber la dispoziţie decât părinţii. La fel, s-ar putea să aibă mai multă răbdare cu nepoţii (poate şi o viteză de reacţie mai încetinită) decât ai tu, ca părinte; pauzele mai lungi după o întrebare lasă timp destul pentru un eventual răspuns. La urma urmei, cei mai mulţi bunici nu trebuie să-i disciplineze pe copii aşa cum trebuie s-o faci tu – doar să petreacă timp şi să se distreze cu ei! în plus, aşa cum am subliniat mai sus, au un avantaj uriaş în ceea ce priveşte tezaurul lor cu amintiri şi poveşti de familie. Atâta vreme cât împărtăşesc aceste poveşti cu nepotul într-un mod interactiv, şi nu didactic, copilul tău va avea de câştigat de pe urma istoriei lor bogate.

Dragi bunici, nu uitaţi să citiţi cu nepoţii voştri cărţile de care v-aţi bucurat şi alături de părinţii

lor, când erau mici! Dacă exemplarele originale au colţurile îndoite, ba chiar roase, cu atât mai bine, dar în zilele noastre sunt de găsit numeroase cărţi care nu se mai tipăresc prin intermediul website-urilor ca amazon.com sau bookdepository.com.

Eu am fost norocoasă ca una dintre bunicile mele să trăiască cu noi pentru perioade lungi de timp când eram mică. Bunica mea, Adele Brossier Reese (o strigam Mimi), şi-a vândut casa din Coconut Grove, statul Florida, pe la 70 de ani şi a mers să locuiască pe rând, câteva luni, cu fiecare dintre cei 5 copii şi 24 de nepoţi ai ei, până când a încetat din viaţă, când eu aveam 7 ani. Când ateriza Mimi Reese cu avionul, era un eveniment extraordinar la noi în familie. Avea un corset roz, o sursă inepuizabilă de încântare pentru privirea mea de copil. Dar cele mai frumoase erau poveştile ei. în fiecare seară, în timp ce mama pregătea cina, eu, fratele meu şi sora mea ne înfruptam din poveştile lui Mimi Reese de ni se zbârlea părul: ne povestea despre casa ei din Florida şi despre întâmplări de la sfârşitul secolului al XlX-lea din Lemon City, care avea să devină mai târziu Biscayne Bay. Panterele negre şi indienii erau părţile cele mai memorabile ale acelor poveşti, câteva dintre ele fiind acum imortalizate în cartea *Lemon City: Pioneering on Biscayne Bay, 1850-1925,* scrisă de Thelma Peters. Mimi Reese ne şi citea o sumedenie de poveşti din cărţi. în parte, datorez fascinaţia mea pentru poveştile de familie influenţei lui Mimi Reese: era o povestitoare înnăscută.

Ştiu că nu fiecare bunic are asemenea poveşti incitante de istorisit, dar, crede-mă, până şi cele mai cuminţi poveşti din copilărie li vor părea amuzante şi captivante nepoţilor, deoarece le vorbesc despre vremuri şi locuri parcă desprinse

din altă lume.

Chiar dacă trăieşti foarte departe de nepoţii tăi, tot te poţi bucura de poveşti alături de ei (v. Tabelul 6.1 pentru recomandări). Confruntată cu posibilitatea ca doi dintre cei trei nepoţi ai ei să trăiască în afara ţării, mama mea a dus mai departe tradiţia familiei şi s-a înregistrat pe casete citind cărţi de poveşti nepoţilor ei, completate cu întrebări, pauze şi comentarii adaptate fiecăruia în parte. Când copiii mei erau mici, ea le-a trimis prin poştă casetele acelea, împreună cu cărţile aferente, astfel încât băieţii s-o asculte pe Mimi a lor citindu-le poveşti. Fiecare nou colet cu cărţi era prilej de mare sărbătoare la noi în casă. Asigură-te că faci înregistrări noi pentru fiecare nepot în parte. Pe la doi ani, Dylan, fiul meu mai mic, obişnuia să asculte casetele înregistrate de mama pentru Ben. La început a fost răbdător, dar apoi se enerva puţin şi o corecta: „Eu nu Ben, eu Dylan!” Curând după aceea, bunica lui a înregistrat casete noi-nouţe numai pentru Dylan. Când copiii cresc mai mari, înregistrările rămân pentru ei ca o mărturie a legăturilor lor cu rudele, chiar şi când se află la celălalt capăt al pământului. Şi vor şti că au fost iubiţi chiar şi după ce bunicii lor nu vor mai fi. înainte să se stingă, tatăl meu a înregistrat pentru nepoţii lui câteva casete cu poveşti, care sunt acum mărturie pentru viaţa lui şi pentru plăcerea lui de a povesti.

Apelurile video pe Skype sau Facetime au revoluţionat şi ele modul în care bunicii pot interacţiona cu nepoţii lor. Nu mai sunt limitaţi la teancul de poze perindat o dată pe lună, sau la convorbirile telefonice incoerente cu nişte preşcolari care ar prefera să se joace decât să stea de vorbă cu o persoană invizibilă. Cu puţin noroc, bunicii din ziua de azi pot să-şi vadă nepoţii

crescând zi de zi, săptămână de săptămână, chiar dacă trăiesc la distanţă unii de ceilalţi. Ba chiar ai putea să încerci să-i citeşti o carte nepotului tău într-un apel video. Nu-i la fel de uşor ca în realitate să interacţionezi cu el, dar cu siguranţă e cea mai bună opţiune în condiţiile date.

Atunci când bunicii nu mai sunt la îndemână, fă apel la bunicii altcuiva ca să-i istorisească poveşti copilului tău. Anumite comunităţi chiar oferă reduceri fiscale cetăţenilor în vârstă care se duc în şcoli ca să le citească şi să le spună copiilor poveşti.

Cum povestim cu copiii din familii de tot felul

Multe familii din zilele noastre nu se încadrează în modelul stereotipic al familiei „nucleare”, alcătuită dintro mamă şi un tată biologici, plus unul sau mai mulţi copii, fără nimeni altcineva trăind cu ei în gospodărie. Cel mai probabil, familia „postnucleară” e mai mică şi diferă într- o mulţime de feluri faţă de configurarea stereotipică. Părinţii şi copiii pot fi împărţiţi între două familii. Copilul poate să trăiască numai cu mama sau cu tatăl natural, nu cu amândoi. Este posibil ca el să nu-şi fi văzut niciodată părinţii naturali dacă a fost adoptat sau a stat într-un centru de plasament. Este posibil să aibă mai mulţi adulţi în casă/case şi în viaţă decât în mod obişnuit, dacă din peisaj fac parte bunicii, străbunicii, mătuşile şi unchii, fraţii mai mari sau fraţii vitregi, părinţii vitregi şi bunicii vitregi. Aceste schimbări demografice se petrec în toată America de Nord, în Europa şi în ţările dezvoltate, chiar şi în culturile care aveau valori familiale tradiţionale în trecutul apropiat, aşa cum este

Italia.[24] în cultura Maori, termenul *wha-nau* cuprinde acele reţele familiale extinse.[25] Un individ nu trebuie neapărat să fie înrudit biologic cu copilul ca să facă parte din wha-nau-ul lui, nici nu trebuie să trăiască în aceeaşi casă. Şi cu siguranţă nu e nevoie de legătură biologică ca să te poţi bucura de poveşti alături de un copil. Faci parte din *wha-nau* dacă îţi pasă şi ai grijă de ceilalţi membri şi dacă ei fac acelaşi lucru pentru tine.

Ce înseamnă toate aceste schimbări din perspectiva povestitului în familie? Nu suntem încă absolut siguri, deoarece mare parte din cercetări încă se concentrează pe părinţii naturali care le spun poveşti copiilor lor, de fapt, ca să fim sinceri până la capăt, pe mamele naturale care le spun poveşti copiilor lor. Se poate constata însă că un copil care creşte într-o familie extinsă, înconjurat de un număr mai mare de adulţi, se bucură de poveşti mai multe şi mai de impact. în Noua Zeelandă, unde numărul părinţilor separaţi este mare, doctoranda mea Federica Artioli a descoperit că tinerii ai căror părinţi s-au despărţit în primii lor ani de viaţă (până să împlinească 6 ani) şi care apoi şi-au găsit alt partener aveau mai multe amintiri din prima copilărie decât tinerii ai căror părinţi au rămas împreună ori s-au despărţit mai târziu. Credem că, atunci când mai mulţi adulţi sunt implicaţi în viaţa unui copil, fie că acei adulţi sunt părinţi vitregi sau bunici, copilul este angrenat în mai multe interacţiuni şi poate mai multe poveşti de familie. în prezent vrem să aflăm dacă nu cumva părinţii care se recăsătoresc sau îşi găsesc alt partener spun mai multe poveşti despre primii ani ai copilului, şi mult mai des, decât părinţii care rămân împreună. Poate că amintirile copilului sunt întărite pe măsură ce

părintele lui îi povesteşte noului partener despre primii ani de viaţă ai acestuia. în orice caz, tinerii adulţi care au crescut cu părinţi despărţiţi nu sunt în dezavantaj în ceea ce priveşte amintirile lor din primii ani, în comparaţie cu copiii ai căror părinţi au rămas împreună.

Conceptul de *wha-nau* este intrinsec obiceiului de a istorisi poveşti împreună. Nu spunem poveşti doar în cadrul familiei noastre nucleare. Ne bucurăm de poveştile despre experienţele noastre cu toţi aceia care contează în viaţa noastră. Tehnicile prezentate în această carte vor funcţiona cu orice adult şi cu orice copil atâta vreme cât ambii au un tezaur de experienţe de împărtăşit. Copiii noştri pot beneficia de pe urma acestei noţiuni lărgite de familie, care se întinde dincolo de două generaţii (părinte şi copil) şi dincolo de graniţele biologice. Viaţa copiilor se poate îmbogăţi de asemenea cu poveştile bunicilor lor, mătuşilor, unchilor, ale părinţilor vitregi şi ale prietenilor de familie apropiaţi. Aceste poveşti extraparentale îi ajută să trăiască istorii diferite, şi poate şi culturi diferite, şi să le compare cu ale lor. Ca adolescenţi, ei încep să vadă cum anume se încadrează experienţele familiei lor în comunitatea mai mare în care trăiesc, în ţara lor şi chiar în comunitatea de culturi globală.

Cum povestim cu copii din toate culturile

Pentru unii părinţi, a citi poveşti din cărţi nu este neapărat o activitate firească sau confortabilă (v. Caseta 6.1). Mulţi părinţi din culturile hispanice sau afro-americane, în special, declară că nu citesc cărţi alături de copiii lor la fel de des precum părinţii din alte culturi.[26] Când părinţii din aceste culturi citesc cărţi alături de copiii lor,

mulţi adoptă strategia de tipul „stai cuminte şi ascultă” ca să consolideze învăţămintele trase de copii.[27] Din păcate, se prea poate ca aceste moduri mai puţin interactive de a citi cărţi să nu dea naştere unor experienţe de lectură de cea mai înaltă calitate sau agreabile pentru copiii foarte mici. Dacă un părinte nu se simte în largul lui să citească din cărţi cu copilul său, vestea bună este că celelalte genuri de poveşti de care se pot bucura cei doi vor aduce multe avantaje similare, plus alte câteva noi. Părinţii din toate culturile pe care le-am studiat până acum declară că aduc în discuţie frecvent şi firesc poveşti despre experienţele copiilor lor, despre propriile experienţe şi despre istoria familiei lor. De pildă, multora dintre mamele peruane din studiul psihologului Gigliana Melzi le-a fost mai uşor să adopte stilul conversaţional când rememorau poveştile de familie decât atunci când citeau cărţi ilustrate alături de copiii lor.[28]

CASETA 6.1. *Despre tirania cititului de cărţi*

Când află cu ce mă ocup, câteodată bărbaţii îmi mărturisesc, pe ton şoptit, conspirativ, că lectura nu se numără printre hobby-urile lor. „în timpul liber prefer să fiu activ, să mă mişc, decât să citesc”, mi-a spus un prieten. Şi asta vine din partea unui om cu o carieră de succes şi care citeşte foarte mult în interes profesional! în mod clar este cu putinţă să ai reuşite ia şcoală şi în viaţă fără să citeşti de plăcere. Multe dintre avantajele cititului cu copiii pot fi obţinute prin alte mijloace, de exemplu participând la o conversaţie despre activităţi comune sau privind împreună un film bun şi discutându- 1 după aceea. Când vedem un film

bun, experimentăm câteva dintre aceleaşi procese psihologice ca şi ficţiunea identificării cu personajele, simţind şi înţelegând emoţiile, şi urmărind un fir narativ. într-adevăr, într-un film povestea este neapărat mai puţin complexă decât într-un roman multistrat!ficat, şi e nevoie de mai puţin efort cognitiv atunci când imaginile ne sunt livrate de-a gata, şi nu făurite în mintea noastră. Mai există câteva beneficii de lungă durată în termeni de perseverenţă, efort şi identificare, pe care nu le căpătăm altfel decât citind cărţi. Dar oare un copil sau adolescent căruia pur şi simplu nu-i place să citească în timpul lui liber, în ciuda celor mai crâncene eforturi din partea părinţilor şi a profesorilor, ar trebui să fie obligat să citească? Ar trebui să se simtă vinovat şi oarecum inadecvat pentru că nu se bucură de ceva de care toti ceilalţi se bucură? Pentru mine, e ca şi cum ai spune că dacă nu-mi place îngheţata cu ciocolată înseamnă că am o problemă. Poate că ar trebui totuşi să ne împăcăm cu gândul că unii preferă vanilia sau un castron cu fructe proaspete. Atâta vreme cât copiii sunt în stare să citească eficient şi cu pricepere în căutarea informaţiilor, ar trebui să ne liniştim şi să-i lăsăm să-şi urmeze activităţile care le fac cu adevărat plăcere în timpul lor liber.

Nu înseamnă însă că părinţii din toate culturile spun poveşti în acelaşi fel. Părinţii din culturile europene centrate pe copil tind să spună poveşti mai amănunţite şi interactive despre experienţele de zi cu zi ale copilului, fiind atenţi exclusiv la emoţiile şi motivaţiile acestuia pe parcursul poveştilor. Foarte mulţi părinţi cu origini europene se sfiesc să vorbească despre comportamentul necuviincios al copiilor lor, preferând în schimb să pună accent pe

experienţele pozitive trăite împreună. Mulţi părinţi din culturile hispanice spun şi ei poveşti amănunţite şi interactive despre experienţele şi emoţiile copiilor, dar se concentrează pe poveşti care vorbesc despre comportamentul acestora, fie că este cuviincios sau nu, ca o modalitate de a le induce purtări alese. Părinţii chinezi au în comun cu părinţii hispanici acest accent pus pe comportamentul cumsecade: mulţi părinţi chinezi povestesc despre comportamentul lor admirabil de când erau copii sau adolescenţi, ca să furnizeze un model demn de urmat pentru copiii lor. Fie că citesc cărţi sau istorisesc alt tip de poveşti alături de copiii lor, mulţi părinţi chinezi vorbesc mai mult despre purtări, şi mai puţin despre stările lăuntrice, de pildă despre emoţii.[29]

Aceste diferenţe de subiect şi orientare nu sunt nici corecte, nici greşite. Fiecare cultură foloseşte poveştile în felu-i propriu ca să-şi ajute copiii să crească cu caracteristicile preţuite în acea cultură: fie că este independenţă, sau autonomie, sau purtare adecvată, fie că-ţi pasă de ceilalţi sau de mediul înconjurător. De pildă, mulţi dintre părinţii maori spun poveşti legate de naştere incredibil de bogate şi amănunţite alături de copiii lor, deoarece naşterea şi apoi întoarcerea placentei în pământ au căpătat semnificaţie culturală. De fapt, cuvântul maori pentru „placentă” este *whenua,* acelaşi ca şi pentru „pământ”. Un ritual de naştere adoptat de mulţi părinţi neozeelandezi este îngroparea placentei sub un copac special ales pentru copil, ca o legătură spirituală cu pământul.

Indiferent de cultura de care aparţii, poţi alege poveştile pe care să le discuţi şi modalităţile de conversaţie ca să promovezi valorile pe care îţi doreşti să le vezi la copiii tăi pe măsură ce cresc

mari. Totuşi, în majoritatea culturilor pe care le-am studiat până acum, stilul interactiv de a discuta al părinţilor, punând accentul pe stările lăuntrice ale copiilor, este asociat cu beneficii clare pentru copiii din acea cultură – fie că e vorba despre dezvoltarea limbajului, despre capacităţile de memorare sau despre înţelegerea emoţională şi autocunoaştere. în cadrul unui studiu, un părinte din Taiwan vorbea astfel despre beneficiile relatării poveştilor de familie:

Cred că cel mai potrivit mod de a comunica e să vorbeşti despre experienţele tale proprii. Copiii cărora li se povestesc asemenea experienţe pot fi salvaţi, nu o vor apuca pe căi greşite în viaţă.[30]

Chiar şi când ambii părinţi vin din aceeaşi cultură, toate poveştile de familie vor avea o savoare şi o perspectivă unice. Fiecare istorie de familie le oferă copiilor şi adolescenţilor o viziune diferită asupra maturizării, o altă cale de a fi şi a deveni. Antropologul Margaret Mead a perceput această diversitate de posibilităţi ca posibil derutantă pentru adolescenţii din Noua Anglie, cu un veac în urmă, în comparaţie cu relativa monocultură cu care adolescenţii samoani se confruntau la acea vreme. în Noua Zeelandă[31] şi pretutindeni în lume, numărul copiilor care vin din familii cu etnie multiplă este în creştere. De pildă, un copil născut în Noua Zeelandă dintr-o mamă thailandeză şi un tată german se află într-o poziţie de invidiat de a integra culturi şi istorii de familie astfel încât să-şi creeze propria identitate unică, un melanj între toate acestea. Văd această diversitate familială şi culturală ca pe o şansă

grozavă pentru adolescenţii noştri să aleagă cine sunt, într-un mod univoc, dintre feluritele

individualităţi, în acelaşi timp confirmând firele obişnuite care ne ţin legaţi pe toţi împreună.

TABELUL 6.1. Tot felul de copii, tot felul de familii -
recomandări de urmat când povestim cu copiii

CE SĂ FACI	CUM SĂ FACI	DE CE ESTE FOLOSITOR
1. *Spune-le poveşti băieţilor tăi* J *la fel de des şi intens precum povestesti*	Poveştile istorisite băieţilor * * trebuie să fie la fel de amănunţite şi de bogate în emoţii precum cele istorisite fetelor.	Ajută la recuperarea lipsurilor în dezvoltarea limbajului şi în înţelegerea emoţiilor la băieţi. I
2. *Dragi tătici, nu lăsati întreaga misiune de a povesti în familie doar în seama mamei copiilor*	Ştim că sunteti la fel de 5 1 iscusiţi la spus poveşti alături de copii pe cât sunt şi ele, aşadar nu se acceptă scuze!	îmbogăţeşte tehnica povestirii atât în cazul băieţilor, cât şi al fetelor.
3. *Părinţii copiilor adoptaţi au îndatoriri în plus legate de povestitul în familie.*	Experţii în adopţie recomandă să foloseşti o „carte a vieţii” pentru copiii adoptaţi care să te ajute să-i pui la dispoziţie copilului chiar şi cele mai mici frânturi de informaţie 5 despre viaţa lui dinainte să intre în familia ta; vei ajuta astfel copilul să-si	întăreşte dezvoltarea identităţii şi stima de sine la copiii adoptaţi.

4. *Dragi bunici, împărtăşiţi poveşti nepoţilor voştri prin orice mijloace aveţi la* J- *dispoziţie!*	Folosiţi poveştile citite şi poveştile faţă în faţă sau prin intermediul înregistrărilor şi apelurilor video, chiar al scrisorilor. Ţineţi minte: stiti mai bine ca oricine poveşti despre părinţii	Consolidează legăturile de familie şi istoria familiei de-a lungul generaţiilor.
5. *Spune poveşti copiilor care au nevoi speciale.*	Dacă ai un copil foarte agitat, cu emoţii puternice sau cu întârzieri în dezvoltarea limbajului, puteţi povesti împreună folosind tehnicile similare celor prezentate la începutul acestei cărţi. Va trebui să adaptezi tehnicile coborând un nivel sau două – şi recurgând la mai multă răbdare, mai multă creativitate şi mai multă înţelegere. Truda îţi	Sprijină dezvoltarea limbajului, înţelegerea emoţiilor, stima de sine şi J autocontrolul la copiii cu temperament activ şi dificil. 1

6. *Dacă eşti despărţit*[J] *sau divorţat, bucură-te în continuare de poveşti alături de copilul tău.*	Povesteşte despre primii ani ai copiiuiui tău şi despre istoria familiei tale (v. Capitolul 7 pentru mai multe sfaturi). Dacă te recăsătoreşti, vei avea şi mai multe ocazii să istoriseşti cu noul partener poveştifrumoase despre primii ani ai copilului tău – lasă-ţi copilul să te ajute să	îmbogăţeşte stilurile de narare pentru copiii din toate tipurile de familii.

CUM SPUNEM POVEŞTI CARE SĂ DĂINUIE – SFATURI PRACTICe

> *Poveştile trebuie spuse, altfel mor, şi când mor poveştile nu ne mai putem aminti cine suntem şi de ce suntem aici.* — SUE MONK KIDD, *the secret life ofbees*[21]

Cum ne putem asigura că poveştile pe care li le istorisim vor însemna ceva pentru copiii şi adolescenţii noştri şi la maturitate? Nenumărate studii arată că o strategie utilă pentru toate vârstele constă în a-ţi invita copilul sau adolescentul să se implice activ în istorisirea poveştilor. Dacă sunt participanţi activi, au mai multe şanse să-şi amintească şi vor reţine povestea ani şi ani la rând. Calea potrivită de a-ţi invita copilul să participe diferă în funcţie de vârsta lui şi de genul poveştii de care ai vrea să vă bucuraţi. Tehnicile mele de lectură interactivă şi rememorare interactivă presupun adaptarea la fiecare copil în parte, pe măsură ce devine cititor şi povestitor tot mai iscusit. Aşa cum n-ai întreba un adult „Vrei să te joci cu mine?”, la fel nici n-ai distra un copil de 2 ani cu o poveste lungă şi nesuferită despre întâmplări din primii ani ai copilăriei tale. în schimb, cel mai potrivit şi mai memorabil stil rămâne cel al părinţilor care povestesc echilibrat, acordând atenţie preocupărilor copiilor (v. Caseta 7.1). Dacă un copil de 2 ani vrea să vorbească despre gustarea

de la Grădina Botanică, şi nu despre florile de acolo, el se va implica în conversaţie atunci când îi ceri să detalieze şi să povestească despre acea parte a vizitei.

CASETA 7.1. *Două dintre cele mai importante sfaturi pentru toate vârstele*

1. Adaptează-te în funcţie de preocupările copilului/adolescentului tău: croieşte-ţi poveştile în acord cu ceea ce-l interesează pe el. Istoriseşte şi citeşte poveştile pe care copilul vrea să le audă.
2. Adaptează-ţi stilul în funcţie de nivelul de înţelegere al copilului tău: stilul narativ trebuie să fie pe înţelesul său (v. Capitolele l-5). Prin întrebările tale, fie pe parcursul poveştii, fie după încheierea ei, îndeamnă-ţi cu blândeţe copilul să spună sau să rezume o poveste pe care altfel n-ar înţelege-o singur. Pe măsură ce copilul tău creşte, ai grijă să-l laşi să povestească tot mai mult din experienţele trăite de el.

Dacă un copil de 8 ani vrea să-i povesteşti pentru a douăzecea oară cum i-ai dat peste nas unui copil răutăcios la şcoală, atunci spune-i povestea aceea. întreabă-l apoi ce-ar face el într-o situaţie similară sau dacă i s-a întâmplat vreodată ceva asemănător. Astfel, în perioada în care este antepreşcolar, este important să povestiţi fiecare despre propriile experienţe. Pe la mijlocul copilăriei, mulţi copii pot să asculte o poveste întreagă câtă vreme o faci să fie interesantă şi le dai voie să pună întrebări pe parcurs. Vei fi răsplătit după poveste, când îi inviţi să spună şi ei una.

Cam la fel se întâmplă şi atunci când citiţi împreună. Cu antepreşcolarii, cea mai eficientă

metodă de lectură este cea foarte interactivă: copiii întâmpină probleme mari când urmăresc firul poveştii, aşadar este mai bine să le pui întrebări deschise despre ilustraţiile de pe fiecare pagină, ca să-i ţii captivaţi. Antepreşcolarii învaţă cuvinte noi în principal din cărţi, dar nu numai denumirile de obiecte sunt importante. Ei prind acum şi cuvinte care desemnează acţiunea, şi cuvinte pentru emoţii, tot din cărţi. Cu preşcolarii, stilul tău de lectură încă trebuie să fie foarte interactiv de cele mai multe ori, dar acum poţi începe să pui întrebări mai complexe despre ceea ce e pe cale să se întâmple în poveste sau de ce intriga s-a desfăşurat într-un anume fel. Discuţia despre emoţii este crucială pentru aceste vârste; acum poţi să dezvolţi cât să cuprinzi discuţia despre gânduri complexe, precum: „De ce a încercat să o tragă pe sfoară pe mama lui?” Se poate recurge de asemenea la unele tehnici de narare, strecurând câte o poezioară sau o scurtă naraţiune personală, fără întreruperi şi cerând şi părerea copilului despre povestea respectivă.

Până ajung în ciclul primar, mulţi copii sunt în stare să te asculte citind cărţi cu ilustraţii şi cărţi de poveşti pe capitole în fragmente destul de mari, dar tot e recomandat să te opreşti din când în când să vezi dacă sunt atenţi, dacă înţeleg întâmplările din poveste, dacă le sunt clare motivaţiile personajelor şi reacţiile. Deoarece de obicei citeşti pentru unul sau doi copii, tu (spre deosebire de profesori) îţi permiţi luxul de a face corelaţii între poveste şi experienţele copiilor tăi. La fel ca în cazul tehnicilor dezvoltate în istorisirea poveştilor despre experienţe personale, poţi întreba la sfârşitul unei poveşti: „Ţi s-a întâmplat vreodată ceva asemănător?”, „Ce ai face dacă ai păţi una ca asta?”, „Cunoşti pe cineva care

se poartă ca personajul acesta?”.

în fine, încearcă să menţii ritualul lecturilor şi al conversaţiilor cu copilul tău şi după ce creşte şi devine adolescent. Va trebui să alegi cărţi mai inspirate – sau, şi mai bine: roagă-ţi adolescentul să şi le aleagă! în plus, probabil că nu veţi citi înainte de culcare. întindeţi-vă pe canapea într-o duminică după-amiază şi citiţi-vă unul celuilalt cu voce tare. Dacă i se pare că e prea copilăresc, pur şi simplu citiţi în gând, fiecare din cartea lui. Câteva gustări – iar din când în când mai întreabă-l cum i se pare cartea, sau despre ce e vorba, sau dacă ar recomanda-o unui prieten.

în maşină pe drumul de întoarcere de la un meci de baschet dezamăgitor, strecoară o poveste despre o

înfrângere asemănătoare pe care ai suferit-o în adolescenţă. La fel ca în cazul antepreşcolarilor, va trebui să evaluezi cu atentie interesul adolescentului tău. De

3-

asemenea, va trebui să devii un povestitor mai iscusit. Spre deosebire de copiii mici, adolescenţii rămân absorbiţi de vorbele tale doar dacă sunt bine cumpănite şi vin din inimă. Fii empatic atunci când adolescentul tău vine cu propria-i poveste sau când pune întrebări, dar nu forţa nota. Lasă-l să se gândească pe îndelete şi să stabilească legături în ritmul lui. Aceste conversaţii şi poveşti, deşi scurte, pot avea un mare impact – iar câteodată acesta se vădeşte mult mai târziu, aşa că nu te descuraja dacă nu primeşti o reacţie imediată. Tu doar îmbogăţeşte tezaurul de poveşti: adolescentul tău va apela la ele atunci când va avea nevoie.

3

Ştii acum să foloseşti cele două tehnici de bază când citeşti poveşti din cărţi sau când vorbeşti despre evenimentele din familie cu copilul tău, aşa că poate îţi doreşti să aplici şi câteva idei care funcţionează în alte familii şi culturi. De pildă, în rândul amerindienilor, poveştile se spun adeseori în familie sau în comunitate ca întreg, fiecare membru aducându-şi contribuţia cu o poveste despre o experienţă personală trăită în comun. E o modalitate simpatică de a compune împreună o poveste despre un eveniment major în viaţa familiei, precum o vacanţă sau naşterea unui copil. Punând laolaltă asemenea poveşti comune, se

J

poate integra stilul de „construire” specific culturilor indigene australiene, care obişnuiesc să reia, cu variaţii, elemente din poveştile precedente, înainte ca un povestitor să adauge partea lui la poveste, ar putea să repete, cu cuvintele lui, câteva dintre elementele oferite mai înainte de ceilalţi membri ai familiei. Prin

această tehnică distractivă poţi să te asiguri că ceilalţi ascultă povestea pe măsură ce e istorisită, nu doar se gândesc ce anume să adauge ei.[1]

Această tehnică de „repetiţie cu variaţie” este şi o modalitate deosebit de eficientă prin care să-i dezvolţi copilului aptitudinile de memorare şi de limbaj. Poate fi percepută ca o variantă mai extinsă a tehnicii de tipul „repetă şi prelungeşte”, pe care ai folosit-o deja cu copilul tău în perioada antepreşcolară. Culturile cu puternice tradiţii orale manifestă caracteristici mnemonice uimitoare în stilul lor de a povesti. Modul în care realizează aceste repovestiri nu este magic, ci ţine pur şi simplu de ştiinţa memoriei. Repetă spusele copilului tău elaborându-le, făcând asocieri, recurgând la aliteraţie – toate aceste strategii constituie nişte instrumente foarte eficiente ale memoriei, precum şi tehnici captivante de povestit.

Alte tehnici sunt cultivate şi se dezvoltă firesc în cadrul fiecărei familii în parte. De exemplu, după o conferinţă despre puterea poveştilor pe care am ţinut-o unui grup de părinţi, o persoană din auditoriu mi-a povestit despre o tradiţie de familie în care, în fiecare seară, părintele şi copilul construiau pe rând povestea unei familii de şoricei, iar personajele aveau în comun câteva asemănări izbitoare cu membrii propriei familii. Această tradiţie a povestirii începuse cu primul copil, dar a fost transmisă şi fraţilor mai mici.

în primii ani ai copilăriei, între 2 ani şi jumătate şi 4 ani, copiii mei au trecut amândoi printr-o fază când voiau „încă o poveste” după ce se citea ultima carte şi se stingeau luminile. Pentru fiul meu mai mare, Ben, căruia îi plăceau trenurile, mai ales Locomotiva Thomas, tatăl lui şi cu mine făceam cu schimbul născocindu-i poveşti scurte

care îi aveau ca protagonişti pe Thomas, Gordon, Henry şi, bineînţeles, locomotivele gemene, Bill şi Ben. (După ce s-a născut Dylan, am redenumit locomotivele gemene Dyl şi Ben.) Cu cât trenuleţele erau mai neastâmpărate, cu atât mai mare era inevitabila ciocnire şi cu atât mai mult îi făceau plăcere lui Ben. Desigur, povestea trebuia să se încheie un pic mai potolit, de obicei cu o pedeapsă din partea Controlorului Gras, ca să obţinem efectul dorit, şi anume de a-l adormi pe Ben.

Pentru fiul mai mic, Dylan, care tânjea după rutină şi repetiţie, am dat naştere unei noi serii intitulate *Pe tărâmul Ceva,* în care în fiecare noapte un băieţel pe nume Billy era purtat ca prin farmec într-o lume unde exista o singură substanţă. înainte să încep povestea, îl lăsam de fiecare dată pe Dylan să spună ce anume să fie acel „ceva”: noroi, pietre, hârtie, sirop de ciocolată... în anumite seri era „Tărâmul Căpşunelor” (fructele lui preferate), în care toate casele şi toată mobila erau făcute din căpşune. Gume de şters din căpşune, baloane din căpşune, ba chiar şi maşini din căpşune. Billy dădea de bucluc aproape de fiecare dată pe noul tărâm, ca atunci când i s-a făcut rău după ce a mâncat prea multe gume de şters din căpşune, şi de fiecare dată, la sfârşit, se hotăra să se întoarcă la el acasă. Erau povestioare foarte scurte, de nu mai mult de 10 propoziţii, rostite pe un ton soporific şi formulate jenant de simplu. Nu există nici un pericol ca aceste serii să ajungă pe rafturile de la Barnes & Noble. Totuşi, ele şi-au îndeplinit rostul: le-au oferit copiilor mei acea „încă o poveste” care să-i liniştească şi să le confirme ordinea lumii lor, ajutându-i să plutească în lumea viselor.

Copiii mici sunt un public îngăduitor, aşa că nu

te sfii să creezi o nouă tradiţie de povestit care să se potrivească mănuşă familiei tale. Şi, cine ştie, s-ar putea să descoperiţi că preferata voastră e preferata multor alte familii – v. website-ul lui Alice Croggon pentru seriile ei „Ora de culcare”, transformate în romanul *Jimmy Wonderspoon*

(http://www.alison-croggon.com/novels/jimmy.html).

Momente şi locuri prielnice poveştilor în familie

Partea cea mai bună când vine vorba de povestit în familie e că realmente ai la dispoziţie o sumedenie de locuri şi momente când ai putea să depeni firul unei poveşti. Bine, n-o să începi să turui la slujba de la biserică, dar în general cam toate împrejurările sunt potrivite pentru înşirat poveşti. Există însă câteva activităţi în timpul cărora istorisirile par să vină de la sine, aşadar mă voi concentra pe acelea. Este mai uşor să povesteşti în familie în vreme ce eşti prins într-o altă activitate, în loc să staţi pur şi simplu şi să vă uitaţi unul la altul.

ÎN TIMP CE LUĂM MASA

Cercetările arată că ora mesei este prielnică pentru familii ca să-şi spună poveşti şi să aibă conversaţii pline de miez.[2] în ceea ce mă priveşte, cred că acest context este mai adecvat pentru copiii mai mari decât pentru cei mai mici, dar ştiu familii care stau la poveşti când iau masa chiar şi cu antepreşcolarii şi cu preşcolarii. Partea bună la acest cadru de conversaţie este că vă aflati cu totii în

5 5 5

acelaşi loc, vă puteţi privi unii pe alţii şi nu sunteţi distraşi de nimic altceva în afară de mâncat şi

vorbit. Partea neplăcută e că ar putea fi o situaţie tensionată pentru mofturoşii la mâncare şi că, în general, în acel moment al zilei, majoritatea copiilor mici şi a preadolescenţilor sunt obosiţi şi morocănoşi – iar câteodată şi unii dintre copiii mai mari şi dintre părinţi! Când am fost în America de Sud, am aflat că în acea cultură mesele prelungite erau ideale pentru conversaţiile în familie. Desigur, un motiv pentru care în America de Sud funcţionează este că prânzul de două ore face parte din cultură. Magazinele şi şcolile sunt închise şi se presupune că toată lumea merge acasă să mănânce cu familia. Poţi include asemenea ore mai tihnite de luat masa chiar şi la tine acasă, cu un mic dejun târziu sau cu un prânz obişnuit în zilele de weekend. Duminica poate fi un prilej potrivit, deoarece sunt mai puţine activităţi programate.

Copiii se simt deja presaţi să mănânce, să stea potoliţi şi să se poarte frumos în timpul mesei; nu e indicat să se simtă presaţi să şi asculte sau să contribuie la poveştile în familie. E necesar atunci să te gândeşti cum anume să foloseşti acest context în acord cu preferinţele tale şi ale familiei tale. Unii preferă să povestească după o rutină foarte structurată în timpul orelor de masă, fiecare povestind pe rând lucrurile cele mai bune, respectiv cele mai proaste, care li s-au întâmplat în ziua respectivă. După părerea mea, ar putea fi abordarea potrivită mai ales în familiile cu copii de mai multe vârste, astfel încât să-i vină rândul să vorbească şi celui mai tânăr sau mai tăcut. Funcţionează, de asemenea, dacă se întâmplă să ai o persoană care monologhează în familie (părinte sau copil), câtă vreme te asiguri că acelei persoane îi vine rândul la urmă! Totuşi, anumitor familii le displace genul acesta de structură şi

preferă să poarte o conversaţie „fără desfăşurător”.

Pentru familiile care au copii şcolari, orele de masă sunt un moment firesc pentru ca părinţii să împărtăşească unele dintre poveştile din copilăria lor. Copiii apreciază că nu sunt centrul atenţiei momentan, şi poate chiar, preţ de câteva minute, părinţii sunt distraşi şi nu le mai remarcă manierele la masă. Părintele care povesteşte trebuie să se asigure că lasă loc celor mici să pună întrebări şi să comenteze. Fă o pauză la sfârşitul poveştii în cazul în care copiii vor să contribuie cu o poveste asemănătoare.

în anumite familii, ora mesei îndeplineşte şi un al doilea rol, de şedinţă informală de planificare, fie ca un brainstorming despre un eveniment important, precum viitoarea vacanţă în familie, fie ca o planificare pe termen scurt, precum următoarea petrecere aniversară sau pregătirile pentru un concurs. Această „discuţie în perspectivă” este un moment potrivit ca să aduci în discuţie evenimente trecute asemănătoare, ca, de pildă, alte vacanţe în familie sau competiţii la care ai participat când erai copil. O poveste reuşită e dată de regulă de amintirile cele mai frumoase sau cele mai urâte, cu obstacolele pe care le-ai înfruntat sau pur şi simplu cu clipele cele mai amuzante.

Adu-ţi aminte să opreşti televizorul în timpul orelor de masă – şi în restul timpului, pe cât posibil. Televizorul pornit pe fundal inhibă dialogul şi interacţiunea între părinte şi copil (v. Capitolul 1). în schimb, uitaţi-vă la o emisiune sau un film împreună după cină şi vorbiţi apoi despre acestea.

ÎN TIMP CE MERGEM/ALERGĂM/NE CĂTĂRĂM

Mişcarea are darul de a trezi poveştile în noi toţi. A vorbi în timpul mersului e ca o activitate bine înrădăcinată în om şi vine de la sine. Poate că strămoşii noştri vânători- culegători spuneau poveşti în timp ce se deplasau ore bune pe jos în căutarea hranei. îţi recomand să începi să te plimbi şi să vorbeşti încă de timpuriu cu copilul tău; astfel, vei avea şansa de a prelungi această activitate până în adolescentă![3]

în Noua Zeelandă, unde maşinile şi combustibilul sunt mai scumpe, avem de obicei o maşină în familie, iar în America de Sud am fost fără maşină. Mersul pe jos face bine în mod evident atât la buzunar, cât şi la sănătate, dar poate că nu te-ai gândit până acum cât de bine ar putea prinde şi relaţiei cu copilul tău. Din nou, se pare că această combinaţie de mişcare şi reducere a contactului vizual direct dezleagă limbile. De pildă, într-o zi, când locuiam în America de Sud, am observat că amândoi băieţii mei au adus singuri în discuţie evenimente din trecut în timp ce mergeam spre şcoală. Prima dată s-a întâmplat când am trecut pe lângă o casă care i-a adus aminte lui Ben (avea 13 ani atunci) de casa noastră din Massachusetts, cu aproape cinci ani în urmă: „Mai ţii minte când a nins foarte mult şi a trebuit să săpăm tuneluri pe trotuar ca să ieşim din casă?” Apoi a povestit despre un bărbat care dădea zăpada cu lopata şi avea mucii îngheţaţi în jurul nărilor. Nu pot verifica acurateţea acestei poveşti, dar a fost cu siguranţă amuzantă. Şi i-a stârnit şi lui Dylan, în vârstă de 9 ani, o amintire de când avea vreo 3 ani şi se juca în zăpadă, în Massachusetts, iar un bulgăre venit de nicăieri l-a lovit drept în faţă. Şi aşa mai departe.

Amintirile fiilor mei despre primii lor ani din copilărie poate că se disting mai bine decât pentru

majoritatea copiilor deoarece acum locuim într-un loc complet diferit, dar rememorarea lor împreună consolidează amintirile şi istoria noastră ca familie. Aceste poveşti erau scurte, uşor de istorisit în mai puţin de 10 minute, cât ne lua să ajungem la şcoală, dar în acel răgaz ne-am reînnoit legăturile ca familie, iar ei intrau la cursuri înviorați şi veseli. Rolul meu în conversaţie era minimal. Mai adăugam câte o propoziţie pe ici, pe colo, cât de înalţi erau nămeţii când a nins cu nemiluita, ce vârstă avea fiecare la vremea respectivă. Dar poveştile le aparţineau copiilor, şi i-am lăsat pe ei să le istorisească.

încearcă să-ţi faci un obicei din a merge împreună pe jos, în loc să luaţi maşina, în parc, la şcoală dacă staţi destul de aproape, la magazinul cel mai apropiat, la cafenea sau la restaurant. Dacă eşti binecuvântat, geografic vorbind, faceţi plimbări pe plajă, sau la malul mării, sau mergeţi în excursie la munte la sfârşit de săptămână. Vei fi plăcut surprins de modul în care tensiunile din familie se destramă ca prin farmec, iar poveştile se vor înşira de la sine. Nu e nevoie să forţezi nota. E de ajuns un mic detaliu de pe drum ca să vă trezească ţie şi copilului tău amintiri din alte vremuri... şi veţi fi purtaţi împreună pe aripile poveştii.

IN TIMP CE CĂLĂTORIM: CU TRENUL, CU AVIONUL, CU MAŞINA, CU AUTOBUZUL

Tema cu mişcarea continuă. Plimbările cu maşina, fie că sunt lungi sau scurte, către un loc nou sau drumul obişnuit de zi cu zi, sunt o ocazie firească pentru povestitul în familie. Gândeşte-te la asta: sunteţi cu toţii laolaltă, legaţi cu centuri, neavând altceva mai bun de făcut decât să vă uitaţi pe geam şi să vorbiţi. în toate cazurile, mai puţin

când se merge foarte mult cu maşina, ascunde Nintendo, opreşte DVD playerul şi vorbiţi unii cu ceilalţi. Numeroase studii au arătat că maşina e un mediu prielnic pentru poveşti. în splendidul studiu condus de cercetătoarea Christine Marvin şi intitulat „Să povestim în maşină!”, ea a descoperit că preşcolarii vorbesc despre evenimentele din trecut şi din viitor chiar mai des când se află în maşină decât acasă sau la şcoală.[4] Folosirea maşinilor drept cadru conversaţional pare să funcţioneze bine mai ales cu copiii mai mici şi, din nou, cu adolescenţii (câtă vreme tu eşti cel care conduce, nu adolescentul). Faptul că staţi unul lângă celălalt, fără contact vizual direct, îl ajută mai ales pe adolescent să-şi mărturisească cele mai profunde gânduri şi temeri. Ştii că primatele interpretează contactul vizual direct drept un gest agresiv? Păi aşa fac şi adolescenţii!

în avion, în tren şi autobuz se întâmplă la fel ca în maşină, cu avantajul suplimentar că stai alături de copiii tăi, şi nu cu spatele la ei, şi, mai mult decât atât, altcineva are grijă să conducă, aşadar nu eşti distras sau stresat. Relaxează-te şi poartă o conversaţie tihnită cu copilul tău pe orice temă, pornind de la detaliile pe care le observaţi pe geam sau despre prima călătorie a copilului. N-am găsit totuşi nici un metrou care să îndemne să spui poveşti: oamenii tind să vorbească mai puţin când se află în metrou decât atunci când se află în autobuz sau în avion, probabil pentru că este mai linişte, mai aglomerat, iar nişte străini stau faţă în faţă, aşadar se simt mai stânjeniţi. în plus, timpul scurt de deplasare nu-ţi dă voie să începi o poveste savuroasă.

ÎN TIMP CE AŞTEPTĂM

Ajungem astfel la ideea de aşteptare, fie că se

întâmplă în cabinetul doctorului, în aeroport sau la coadă la magazin. Din nou, toate acestea sunt momente prielnice pentru povestit, deoarece copilul tău este un public captiv. Sălile de aşteptare pot fi cadrul potrivit pentru lectura în doi, doar că de regulă veţi fi întrerupţi într-un moment de suspans al poveştii. Din această privinţă, poveştile de familie sunt mai uşor de reluat. Desigur, când aşteptaţi la o coadă la poştă, la bancă sau la magazin, e mult mai uşor să spui o poveste decât să citeşti dintr-o carte, iar în plus e o modalitate mai potrivită de a distrage atenţia.

ÎN TIMP CE MUNCIM

Când dereticăm prin casă împreună cu copilul sau adolescentul, putem găsi în mod surprinzător momente foarte potrivite ca să înnodăm poveşti. Pentru un efect maxim atunci când vorbeşti în timp ce munceşti, încearcă să găseşti o activitate care presupune să vă aşezaţi unul lângă celălalt sau faţă în faţă la masă şi care să nu fie foarte migăloasă sau trudnică, astfel încât să nu vă pierdeţi firul conversaţiei. Cu cât activitatea necesită mai puţină atenţie şi este mai repetitivă, cu atât e mai potrivită ca să staţi la poveşti.

Nu mai pune vasele murdare în maşina de spălat, ci spală-le la mână în fiecare seară, lăsându-ţi câte un copil pe rând să le şteargă sau să le pună la loc, potrivit cu înălţimea şi capacitatea lor de coordonare. Până şi preşcolarii pot să şteargă tacâmurile şi apoi să le aşeze în sertar. La fel ca atunci când mergem pe jos şi vorbim, spălatul vaselor poate fi o activitate care să încurajeze conversaţia şi istorisirile, şi e una dintre acele rare şanse de a petrece câteva minute bucurându-te de preţioasele discuţii cu adolescenţii. La fel, puteţi citi o carte împreună,

făcând cu rândul şi jucând rolul „celui care citeşte”, al „celui care spală”, al „celui care şterge”, atunci când ai mai mulţi copii.

Grădinăritul este o altă activitate discretă şi liniştită în timpul căreia puteţi spune poveşti. Când scormoneşti cu mâinile în pământ, te întorci cu gândul la propria-ţi copilărie şi simţi nevoia să-i povesteşti şi copilului tău. Aproape tuturor copiilor le place să se murdărească în grădină încă din perioada antepreşcolară. S-ar putea ca adolescentul tău să ceară simbrie ca să smulgă buruieni cot la cot cu tine sau să te ajute să sapi în grădină, dar gândeşte-te că preţul e destul de mic prin comparaţie cu ieşirile împreună la film sau la cină.

Dacă vorbeşti în timp ce găteşti, ai şi mai multe şanse de a adăuga câteva poveşti de familie despre reţetele preferate de la bunica ta sau felurile tale preferate de mâncare de când erai copil. în timp ce spargeţi nuci, rupeţi păstăile sau curăţaţi cartofi împreună, pare aproape imposibil să nu spuneţi o poveste, două.

încearcă să vorbeşti în timp ce împătureşti hainele alături de copilul tău sau când calci. O colegă, care are copii mari deja, mi-a povestit cum obişnuia să calce rufe în fiecare duminică seara în scop de relaxare (imaginează- ţi!): fiul ei se aşeza alături, pe podea, inspirând parfumul liniştitor al hainelor proaspăt călcate, şi pălăvrăgeau despre câte-n lună şi-n stele. De curând, fiul ei, acum de vreo 20 de ani, s-a întors acasă într-o duminică seara, iar după cină a întrebat: „Nu te apuci să-ţi calci rufele, mama? De-aia am trecut pe aici!”

ÎN TIMP CE NE JUCĂM

Putem sta de vorbă cu copilul atunci când mergem

la pescuit, mai ales cu barca sau pe un ponton. Bănuiesc că tehnicile învăţate nu vor da roade când pescuitul e mai activ, cum e cel la muscă, de exemplu, cu excepţia cazului în care recurgem la povestioare scurte şi amuzante ca element de distragere atunci când încercăm o nouă muscă sau când ajutăm copilul să-şi descâlcească firul pentru a douăzecea oară în acea zi. Putem spune o istorioară foarte scurtă când jucăm baschet, sau fotbal, sau tenis, între lovituri.[5] Putem povesti în timp ce desenăm, colorăm sau pictăm. După cum au confirmat cercetările, copiii spun poveşti mai lungi şi mai complete despre experienţele lor din trecut în timp ce desenează pe tema acelor experienţe.[6] Dar nu trebuie să ne limităm la desenat. Se poate vorbi despre întâmplări din trecut când vă lăsaţi absorbiţi de orice meşteşug sau activitate creativă, precum alcătuirea unor albume foto, decupatul sau lucrul de mână, câtă vreme nu e solicitant pentru nici unul dintre voi. Albumele foto sunt, evident, cel mai potrivit pretext ca să povestiţi despre vremurile plăcute petrecute împreună, în familie, sau despre motivele de mândrie, când ai savurat reuşitele copilului.

Despre ce să vorbiţi?
Ce poveşti să istorisiţi?

MOMENTELE DE RĂSCRUCE ŞI PRIMELE ÎNCERCĂRI

Când copilul tău se confruntă cu o încercare pentru prima dată, fie că merge pe bicicletă, se leagă la şireturi, îi cade primul dinte sau începe şcoala, poveştile în familie se vor ivi de la sine. Puteţi povesti fie despre experienţele unui frate

mai mare, fie chiar despre ale tale. Ca să potenţezi efectul lor, asigură-te că faci legătura dintre experienţele respective, dar ai grijă să eviţi comparaţiile între fraţi.

EVENIMENTELE FERICITE: NUNŢI, NAŞTERI, BOTEZURI, ANIVERSĂRI, SĂRBĂTORI

Când vorbiţi despre aniversări şi sărbători din trecut, asigură-te că te concentrezi nu numai pe cadourile pe care le-a primit toată lumea, ci şi pe lucrurile amuzante sau emoţionante care s-au petrecut. Când a căzut bradul de pe maşină, în drum spre casă; când a nins atât de mult în Ajunul Crăciunului, încât nimeni n-a putut să iasă afară zile întregi; în Noua Zeelandă, când am făcut grătar în ziua de Crăciun pe plajă. Datorită naturii lor repetitive, ritualurile sunt esenţiale în clădirea identităţii de familie şi a sentimentului de apartenenţă, dar cele mai demne de relatat şi cele mai memorabile poveşti despre ritualuri sunt cele despre dăţile în care ceva ieşit din comun s-a petrecut în cursul rutinei. Copiilor (şi adulţilor) le este mai uşor să-şi amintească evenimentele distinctive, iar cu cât copilul tău îşi aminteşte mai viu evenimentul, cu atât îi este mai uşor să contribuie la povestire şi să transmită povestea mai departe copiilor săi.

MOMENTELE TRISTE: ACCIDENTE, RĂNIRI, MOARTE, DIVORŢ, DEZASTRE

în viaţă se întâmplă şi lucruri rele. Ne confruntăm cu moartea bunicilor sau a animăluţelor de companie. Unii oameni suferă accidente şi boli grave. Părinţii divorţează. Casele iau foc şi se fac scrum. Cutremure, tornade şi uragane nimicesc

oraşe întregi şi distrug viaţa locuitorilor. Indiferent de cauze, asemenea nenorociri se întâmplă. Ar trebui oare să-i povesteşti copilului despre lucrurile rele?

Da. în cele din urmă. Trebuie să vorbeşti şi despre evenimentele nefericite cu copilul tău, chiar dacă ele rămân de neînţeles chiar şi pentru tine. începi acest proces prin a răspunde întrebărilor copilului, oferindu-i doar informaţiile de care are nevoie şi pe care le solicită la vremea respectivă (v. Caseta 7.2). Aceste răspunsuri scurte şi directe la întrebările copilului te vor ajuta să începi să croieşti povestea ta de familie legată de acea tragedie. întrebările copiilor dezvăluie capacitatea lor de a înţelege evenimentul, emoţiile lor, perspectivele Ion Nu este numai povestea ta – ci şi a întregii familii, deşi părinţii rămân principalii povestitori.

Evenimentele negative sunt deosebit de... „povestibile" deoarece tind să cuprindă o structură narativă clasică orientată pe scop, având ca punct culminant un moment de criză şi, sperăm, un deznodământ, o încheiere. Este în regulă să vorbiţi despre evenimente nefaste câtă vreme păstrezi echilibrul şi subliniezi tu deznodământul întâmplării, spre folosul copilului. Poţi povesti cum a luat foc pomul de Crăciun, iar cadourile s-au făcut scrum, atâta vreme cât poţi insera la final şi un pic de optimism conex. Dacă întâmplările neplăcute sau traumatizante nu sunt nicicând discutate într-o familie, această tăcere poate să lase copiilor răni emoţionale de lungă durată.[7] Maya Angelou spunea că „nu este agonie mai mare decât să ţii înlăuntrul tău o poveste nespusă". Este mai bine să discuţi lucrurile pe faţă, atâta vreme cât eşti pregătit emoţional să porţi acea conversaţie. E limpede că mama din

exemplul următor nu este încă pregătită să aibă această discuţie cu fiica ei, Maria, în vârstă de 5 ani, despre despărţirea de tatăl fetiţei. Nu-i oferă nici un deznodământ, iar Măriei nu-i rămâne decât să-şi consoleze mama, când ar trebui să se întâmple invers.

Mama: *îmi spui acum ce te-a întristat cu*
Maria: *Taţi.*

Mama: *Aşa, ce-i cu tati?*

Maria: *A plecat.*
Mama: *Aplecat. Unde?*

Maria: *Nu, să nu începi acum să plângi!*

Mama: *Nu plâng. Ce anume te-a întristat?*

Maria: *Că nu mai e aici.*

Mama: *Tati nu mai stă cu noi, asta e, asta te-a întristat foarte tare?*

Maria: *Mda.* (Mama încheie discuţia.)[8]

în urma unui deces sau a unui dezastru, probabil ultimul lucru la care îti stă mintea e să vorbiţi în familie despre acel eveniment. Ai de dat telefoane, de făcut aranjamente, munca fizică istovitoare de a te muta într-un alt loc. Ritualuri. Rutine. Aceste activităţi ne tin mereu în J J mişcare, iar întâmplarea respectivă se strecoară subtil în conştiinţa noastră, câteodată reorganizându-ne întregul stil de viaţă şi felul în care ne raportăm la noi înşine. Nu poţi să creezi o poveste ca să-ţi ajuţi copilul atunci când încă nu-ţi sunt clare toate consecinţele tragediei. Aşteaptă până când vei fi atins un deznodământ sau o încheiere de orice fel înainte să-i spui copilului acea poveste.

Nu aştepta prea mult, totuşi. Gândeşte-te la acest proces ca la o poveste în curs de desfăşurare. Creezi nişte ciorne ale poveştii, dar va dura ceva timp până să obţii versiunea finală, asta dacă ai s-o obţii vreodată. Şi e în regulă să se întâmple aşa. în cele din urmă, vei fi în stare să

găseşti un sfârşit pentru povestea ta, un sfârşit care să vorbească despre eliberare şi speranţă, nu despre distrugere, durere sau pierdere.[9] Iar data viitoare când copilul tău întreabă „De ce?” sau „Cum?”, vei avea povestea gata pregătită.

Să găseşti eliberare şi speranţă în tragedie *nu e* totuna cu a accepta că „aşa a fost să fie” sau – vorba urâcioasă – „tot răul spre bine”. Nu-i nimic greşit dacă recunoşti faţă de copilul tău că unele lucruri sunt pur şi simplu rele şi că ţi-ai fi dorit să nu se fi întâmplat. Dar ele *s-au întâmplat,* aşa că acum trebuie să le ţii piept şi să-ţi ajuţi şi copilul să le înfrunte. Pot renaşte lucruri bune din cenuşă. Cu siguranţă nu trebuie să insişti asupra acestor evenimente tragice, dar trebuie să vorbeşti despre ele cu timpul, când sunteţi pregătiţi şi tu, şi copilul.

Oricât de dureros ar fi pentru tine, copilului tău îi face bine să vorbeşti despre ceea ce s-a întâmplat şi să-l ajuţi să găsească o rezolvare. Priveghiuri, înmormântări, servicii comemorative – toate acele importante întâlniri în familie sunt ocazii fireşti să vorbiţi despre peripeţiile, reuşitele şi mâhnirile răposatului. Şi de regulă se vorbeşte cu bunăvoinţă despre el, pomenindu-se mai degrabă reuşitele decât eşecurile şi subliniindu-i-se cele mai frumoase calităţi. Iată o şansă să explici în amănunt legătura copilului cu acel membru al familiei, rememorând episoadele amuzante sau simpatice alături de copil. Fii cât mai precis cu putinţă dacă îţi aduci aminte întâmplări adevărate. Cu cât povestea e mai expresivă, cu atât este mai probabil să facă parte din istoria de familie a copilului tău.

Pe măsură ce povesteşti despre un eveniment nefast sau traumatizant, ai grijă să nu confunzi *ruminaţia* acelui eveniment cu rememorarea. Vei

şti că ruminezi, şi nu rememorezi, atunci când ţi se pare că asculţi aceeaşi placă în capul tău în loc să gândeşti productiv, cum să găseşti rezolvare acelei întâmplări neplăcute. Poate din pricina predispoziţiei lor de a rememora, femeile sunt mult mai predispuse la ruminaţie decât bărbaţii. Ruminaţia e un fel de rememorare deteriorată: trebuie s-o alungi, altfel va duce la depresie. Şi e ultimul lucru pe care vrei să i-l insufli fiicei tale preadolescente sau adolescente.

Vestea bună este că devenim mai înţelepţi pe măsură ce înaintăm în vârstă, meditând îndelung asupra evenimentelor negative şi găsindu-le o rezolvare cu ajutorul poveştilor noastre. în cadrul unui studiu, psihologul Lynne Baker-Ward şi colegii ei au descoperit că adulţii de vârstă mijlocie au arătat un nivel mai ridicat de deznodăminte şi soluţii în naraţiunile lor despre faptele de viaţă în comparaţie cu adulţii mai tineri.[10] Măcar un lucru bun când mai îmbătrânim! Poate pur şi simplu căpătăm mai multă experienţă pe măsură ce se strâng încercările vieţii. Măcar o dată, rezultatele cercetării *coincid* cu percepţiile obişnuite. Devenim într-adevăr mai înţelepţi pe măsură ce înaintăm în vârstă.

într-o notă mai optimistă, cele mai reuşite poveşti de familie vorbesc despre peripeţiile şi necazurile pe care familia le-a întâmpinat şi pe care le-a depăşit. Am auzit
poveşti foarte reuşite atunci când familiilor li s-a cerut să vorbească despre vacanţă. în exemplul care urmează, Daniel, în vârstă de 10 ani, şi părinţii lui îşi amintesc o păţanie de când trebuiau să prindă avionul spre Singapore.

Tatăl: *Decazarea se făcea la ora 10.00.*

Daniel: *Mda, decazarea se făcea la 10.00, aşa că neam trezit, am făcut bagajele pe fugă, am luat*

un taxi, şi alergam prin aeroport când mi-am dat seama: „Tată, chiar am nevoie să merg la toaletă”.

Tatăl Şz *te-ai dus la toaletă, iar eu te zoream: „ Grăbeşte-te, pierdem avionul!”*

Daniel: Şi *mama alerga, cu Natasha* (sora mai mică) *în braţe, alerga înspre...*

Tatăl: *...Poarta 38.* (către mamă): *Şi din bagaje se vedeau hainele, chiloţii!* (râde)

Daniel: (râde) ...şi *scutece peste tot! Natasha n-a avut nevoie să meargă la toaletă, doar stătea în braţele mamei făcând...*

Tatăl: *Era foarte mică.*

Daniel: *Asa e.*

Tatăl: *Şi-am ajuns într-un sfârşit la poartă, şi am fost printre ultimii care s-au urcat în avion, leoarcă de transpiraţie – şi apoi ce s-a întâmplat?*

Daniel: *Ne-am urcat în avion...*

Tatăl: Şi *avionul a plecat cu întârziere de o oră.*

Indiscutabil, multe dintre aceste poveşti sunt amuzante numai în retrospectivă, dar se înscriu printre cele care dăinuie în colecţia ta. Pot fi povestite şi repovestite, şi chiar transmise generaţiilor care vin. Nimic nu apropie oamenii mai mult decât depăşirea unui moment greu.

CASETA 7.2. *O observaţie specială despre poveştile de familie după despărţire sau divorţ*

Cum să pui cap la cap poveştile de familie după o despărţire sau un divorţ? Nu se pune atunci problema să suplineşti lipsa cuiva ca în cazul decesului – ci e ca o ruptură în ţesătura familiei. Aşa cum e ea acum, frântă în două în adevăratul sens al cuvântului, cu copiii (dacă sunt norocoşi) într-un du-te-vino între cele două jumătăţi, mai pot oare poveştile acestea să ajute la vindecarea pierderii?

Cred că poveştile de familie pot să ajute să întregească la loc o familie după un divorţ, chiar dacă familia rămâne separată. Nu există cercetări în momentul de faţă cu privire la beneficiile pe care poveştile le aduc copiilor ai căror părinţi au divorţat. în continuare voi prezenta ideile mele legate de puterea poveştilor, idei bazate pe concluzii temeinice în urma parcurgerii unei întregi literaturi de specialitate despre divorţ şi despre poveştile de familie, şi susţinute de experienţa mea personală şi de experienţele prietenilor mei. în urma documentării, iată ce îi ajută pe copii să facă faţă mai uşor despărţirii sau divorţului părinţilor:[11]

1. Copiii fac faţă mai bine dacă părinţii evită să se certe în faţa lor sau la telefon la doi paşi de ei, mai ales dacă certurile privesc copiii. Neînţelegerile legate de custodie şi împărţirea bunurilor materiale trebuie rezolvate între voi doi, în privat, în biroul unui avocat, la mediere sau, dacă este necesar, la tribunal, dar nu în faţa copiilor. Ascultaţi-le preferinţele, dar apoi luaţi hotărârea finală împreună, ca părinţii lor. Amândoi rămâneţi părinţii lor, pentru totdeauna, chiar dacă nu mai trăiţi împreună.
2. Copiii au nevoie să ştie că despărţirea nu a fost din vina lor. Părinţii se despart din felurite motive, de obicei mai multe, iar copiii nu pot să le înţeleagă pe majoritatea. Sunt multe cărţi care îţi arată cum să explici despărţirea şi/sau divorţul copiilor de vârste diferite. La fel ca în cazul celorlalte experienţe negative, este bine să înfrunţi direct întrebările copilului despre despărţire sau despre divorţul în sine. E important să analizezi emoţiile negative, dar să sprijini rezolvarea lor de dragul copilului tău, mai ales dacă e mic. Principalul lucru pe care trebuie să-l ştie copiii este că despărţirea nu s-a produs din vina lor.

3. Copiii au nevoie să menţină o reiaţie cât mai strânsă cu ambii părinţi. Şi cu asta am spus totul.

Având în vedere aceste principii bine întemeiate cu privire la sprijinirea copiilor pentru a se adapta după o despărţire sau un divorţ, care sunt implicaţiile poveştilor istorisite de părinţi împreună cu ei?

VORBIŢI DESPRE AMINTIRI NOU-CREATE. Copiii au de câştigat atunci când discutaţi deschis, într-o manieră cooperantă, despre experienţele inedite pe care le trăiesc cu tine. Implicaţiile sunt oarecum simple pentru părinţii divorţaţi. Chiar şi în haosul de după divorţ, sau mai ales în haosul acela, este important pentru ambii părinţi să continue, pe cât le stă în putinţă, să aibă experienţe pozitive alături de copiii lor şi să vorbească despre ele fără oprelişti, încurajându-i să dea glas perspectivelor lor asupra unei experienţe trăite în comun. Aceste experienţe ar putea să fie familiare, liniştitoare, dar la fel de important e să începi să creezi tradiţii şi experienţe inedite pentru fiecare dintre noile tale familii. Dacă eşti îndeajuns de norocos să împărţi custodia, gândeşte-te că cel mic are acum două familii noi, întregi (deşi mai mici), nu două jumătăţi de familii, incomplete. Familiile noi au nevoie de tradiţii noi, iar când vorbeşti despre noile experienţe dai naştere unei istorii a familiei. Acest proces este mai dramatic în cazul divorţului decât în cazul familiilor noi care au luat

naştere în alte moduri, dar, chiar şi în familiile nedespărţite, schimbările sunt de la sine înţelese. Se nasc membri noi ai familiei, adolescenţii se fac mari şi pleacă, bunicii în vârstă se mută cu familia, întreaga familie se dezrădăcinează într-un cartier sau oraş nou –

toate familiile trec prin schimbări. Un individ singur nu reprezintă o familie. Tu, ca părinte unic, eşti responsabil de crearea şi definirea culturii noii tale familii micuţe.

!» !»

Nu aştepta ca un părinte vitreg să intre în peisaj şi să pornească procesul acesta. Noua ta familie este un întreg în sine, cu sau fără un alt partener.

VORBIŢI DESPRE AMINTIRI DIN EXPERIENŢELE TIMPURII ALE COPILULUI TĂU. Copiii au de câştigat de pe urma faptului că ştiu de unde au venit Adoptarea acestui principiu e anevoioasă, deoarece multe poveşti despre primii ani ai copilului tău îl vor include pe fostul tău partener de viaţă. Te poţi concentra în mare parte pe experienţele copilului atunci când povestiţi, ceea ce ai fi făcut oricum dacă relaţia cu partenerul nu s-ar fi destrămat. Pomeneşte-ţi partenerul dacă a fost prezent – nu-l scoate din peisaj. Ai grijă să eviţi orice comentariu răutăcios. Copilul tău nu vrea să audă lucruri rele despre celălalt părinte al său. Povestea naşterii lui ar putea fi un început grozav. Concentrează- te pe copilul tău – oricum, pentru el, aceasta este partea cea mai interesantă. Dacă – şi numai dacă – poţi să dai la o parte ranchiuna, comentariile sarcastice şi sentimentalismul, menţionează rolul partenerului tău în proces. „Şi tatăl tău ţi-a tăiat cordonul ombilical. Şi ţi-a spus «Bine ai venit!». Era atât de fericit.” Povestea naşterii este o şansă extraordinară pe care o ai de a-ţi încredinţa copilul că este foarte iubit de părinţii lui. vorbiţi despre alte poveşti de familie. Copiii au de câştigat dacă află poveşti despre istoria familiei lor din ambele părţi. Dacă eşti într-o familie monoparentală, urmează aceleaşi principii ca şi pentru familiile cu doi părinţi, spunând poveşti despre copilărie pe măsură ce se iveşte ocazia, având grijă să faci legături cu

viaţa copilului tău, pe cât posibil.
Ar trebui să-i spui poveştile de familie ale fostului tău partener? Dacă ai fost cu cineva îndeajuns de mult cât să aveţi un copil împreună, fără îndoială că ai o întreagă rezervă de poveşti legate de familia celuilalt părinte. Oare aceste poveşti îţi aparţin, încât să le dai mai departe? Delicată chestiune. Iarăşi, dacă poţi transmite acele poveşti fără ranchiună sau spirit revendicativ, sau dacă celălalt părinte este absent, iar tu eşti singurul „canal” prin care poveştile respective pot ajunge la copilul tău, atunci poate că e în regulă. Dar, cel mai probabil, celălalt părinte al copilului şi-ar dori să transmită el mai departe istoria familiei sale. Poate că indicat ar fi să îndrumi copilul să-i solicite părintelui său o poveste sau alta. Atâta vreme cât poţi vorbi despre cealaltă parte a familiei pe un ton pozitiv, copiilor le prinde bine să afle amănunte legate de divorţ sau despărţire. în cazul în care copilul nu ţine legătura cu celălalt părinte şi eşti singurul responsabil să dea mai departe aceste informaţii, atunci cred că ai datoria să procedezi întocmai cum ai fi făcut dacă ai fi adoptat copilul şi i-ai fi furnizat detalii despre familia lui naturală. Nu trebuie să fii sentenţios sau să insişti pe aspectele neplăcute (pe de altă parte, nu e bine să le tratezi superficial ori să le îndulceşti, mai ales când copilul e în pragul adolescenţei). Adu-ţi aminte că fostul partener este şi va rămâne pentru totdeauna părintele copilului tău. Fii bun! Fii generos! Dar încearcă să nu exagerezi cu sentimentalismele sau cu nostalgia, căci nu-i prind bine copilului tău.
Ironia face că e mai uşor să spui poveşti pozitive despre relaţia copilului cu cineva drag care a răposat decât cu un fost partener încă în viaţă. Totuşi, oricât ar fi de greu, capacitatea copilului de a face faţă pierderii depinde în mod

esenţial de felul în care tu vei învăţa să spui acele poveşti pozitive. Copilul are nevoie disperată să audă poveşti frumoase despre primele lui zile de viaţă, alături de o mamă şi un tată, în aceeaşi casă, mai ales dacă despărţirea s-a petrecut atât de curând încât n-are amintiri din acea perioadă. Cu cât eşti mai la obiect, cu atât mai bine. Repet, povestea naşterii este un foarte bun punct de pornire ca să exersezi istorisirea unor asemenea poveşti pozitive.
Ca să-mi urmez propriile sfaturi, am rugat-o pe Federica, studenta mea doctorandă, să mă înregistreze atunci când îi spun lui Dylan povestea naşterii lui; el avea atunci aproape 11 ani, şi trecuseră vreo doi ani de când tatăl lui şi cu mine ne despărţiserăm. Iată ce a ieşit. Te voi lăsa să judeci singur dacă sunt capabilă să-mi urmez propriile sfaturi!

Elaine: Aşadar, hai să vedem! Era într-o dimineaţă de miercuri, m-am trezit şi am simţit ca nişte dureri în burtică, şi m-am gândit: „Ura, bebeluşul se va naşte azi!” Am fost foarte încântată.
Dylan: Mă născusem deja?
Elaine: Nu, mai întâi începi să ai dureri, corpul se pregăteşte să împingă copilul afară.
Dylan: Câhhh!
Elaine: Câhhh. Dar când femeile încep să aibă durerile astea în burtică, ştiu că se va naşte copilul. Se cheamă „travaliu” sau „durerile facerii”. Pentru când intram în travaliu, plănuiserăm să-i sunăm pe Jamin şi Cindy să aibă grijă de Ben, cât te năşteam pe tine, pentru că trebuia să se ducă la grădiniţă în dimineaţa aceea. Ei au trecut pe la noi, l-au luat pe Ben şi l-au dus la grădiniţă. Dylan: Mm.
Elaine: îi spusesem: „Poate după-amiază vei avea un frăţior sau o surioară”, pentru că n-am ştiut ce erai. Şi... durerile au început să se

înteţească, şi eram încă acasă. Dylan: Mmm.
Elaine: Te plictiseşti?
Dylan: Nu.
Elaine: Taţi era îngrijorat că nu mâncasem nimic, şi ştii cum îi place lui tati să-i hrănească pe ceilalţi. Mi-a dat să mănânc ceva sănătos, cartof dulce şi alte chestii, căci era preocupat să nu mă lase puterile în timpul naşterii. Asta a fost bine. Aşadar am mâncat şi apoi i-am zis: „Casey, chiar trebuie să mă duci la spital”. M-a suit în maşină şi... am stat pe bancheta din spate, pentru că eram foarte îngrijorată că o să nasc acolo, dar am reuşit să ajung la liftul spitalului. Am ajuns în salonul unde se aflau doctorul şi moaşa. Ştii cum o chema pe moaşă? Ţi-am spus vreodată?
Dylan: Nu.
Elaine: Mary. E amuzant, că şi pe mama mea o cheamă Mary Nell, şi pe mama lui tati o cheamă Mary Ann...
Dylan: (intervine) Mary Ann.
Elaine: Aşadar pe doamna care te-a adus pe lume o chema tot Mary, şi chiar e o doamnă tare drăguţă. E irlandeză.
Dylan: Are cont de Facebook?
Elaine: Dacă are cont de Facebook?
Dylan: Da.
Elaine: Nu sunt sigură. Va trebui să vedem. Cred că sa mutat înapoi în Irlanda, dar...
Dylan: Crezi că-şi mai aduce aminte de tine?
Elaine: A, sigur şi-ar aduce aminte. Pentru că a fost moaşa mea şi la Ben, şi la tine, deci ne ştia destul de bine. Şi... şi tot aveam dureri, când deodată pur şi simplu a venit momentul ca tu să te naşti, şi asta a fost... Dylan: Să sărim peste partea asta.
Elaine: Bine, să sărim peste! Şi ştii ce spunem de fiecare dată despre momentul în care te-ai născut? Dylan: Ce?
Elaine: Ştii ce, m-ai auzit spunând.

Dylan: Cu fundul înainte.
Elaine: Nu, ai ieşit cu capul înainte. Şi ce-am văzut când ai ieşit cu capul?
Dylan: Ce era?
Elaine: O groază de păr.
Dylan: A, mda.
Elaine: Aveai atât de mult păr, şi era aşa de lung. Pe cap, pe glezne, pe spate, în principiu aveai păr peste tot. Dylan: Cât de mult păr aveam pe spate?
Elaine: Multişor.
Dylan: Acum nu mai e.
Elaine: Era un păr special,e un puf pe care-l au unii copii când se nasc, se cheamă lanugo, şi cade pur şi simplu după ce te naşti. Dar, în fine, aveai atât de mult păr, încât când ne-a vizitat mai târziu Brent la spital a zis: „Şi-o să-i spunem maimuţica Reese!”
Dylan: Haha (râde).
Elaine: Şi Harlene a venit în vizită, împreună cu Mike, şi Harlene a zis: „E cel mai drăguţ bebeluş pe care l-am văzut”. Dar cel mai frumos a fost când a venit Ben...
Dylan: Mda.
Elaine: Cu Jamin şi Cindy, şi... ştii partea asta.
Dylan: Mmm.
Elaine: îi spusesem lui Ben că, atunci când se va naşte bebeluşul, poate să-l dezvelească să vadă dacă e fată sau băiat, şi te-a despachetat ca pe un cadou, şi ştii ce-a zis? Dylan: Ce?
Elaine: A spus: „Am primit un frăţior în dar! Ura!” Şi a fost atât de fericit că erai băiat! A vrut un frăţior. Mai târziu a zis: „Cea mai frumoasă zi din viaţa mea a fost ziua în care s-a născut Dylan”. Nu-i aşa că e tare? Dylan: Da.
Eiaine: Ştii, deşi acum vă certaţi câteodată, el chiar te iubeşte mult. Şi n-a vrut să fie copil singur la părinţi, aşadar s-a bucurat să aibă un frăţior. Si cred că ar fi fost
la fel de bucuros dacă ai fi fost o surioară, dar...

Dylan: Mda.

Elaine: S-a bucurat foarte mult că ai fost băietei. Si

J 5-

asta este povestea zilei în care te-ai născut, şi am fost cu toţii foarte fericiţi că erai atât de sănătos, şi păros, şi simpatic.

Oricât de greu ţi s-ar părea să-ţi aminteşti de acele zile de început, având în vedere cum s-a sfârşit relaţia, s-ar putea chiar să găseşti un sprijin în istorisirea acestor poveşti pozitive. în loc să suprimi trecutul sau să rescrii istoria, poţi să recunoşti faţă de tine însuţi şi faţă de copilul tău că aţi trăit şi vremuri bune împreună, ca familie. Deşi acele vremuri sunt acum de domeniul trecutului, ele sunt şi vor rămâne o parte din viaţa ta – şi din primele capitole din viaţa copilului tău.

22. Sue Monk Kidd, *Viaţa secretă a albinelor,* trad. rom. de Victor Ghica, Editura Polirom, iaşi, 2016 (n. tr.).

8
SFÂRŞITUL POVEŞTILOR?

Suntem animale singuratice. Ne petrecem toată viaţa încercând să nu mai fim atât de singuratici. Una dintre străvechile noastre metode este să spunem o poveste implorându-l pe ascultător să zică – şi să simtă – „da, aşa este, sau cel puţin aşa simt eu că este”. Nu eşti atât de singur pe cât ai crezut. —JOHN STEINBECK

E cazul vreodată să ne oprim şi să nu mai istorisim poveşti cu copiii noştri? Nu, nu cred. De fapt, rolul nostru ca depozitar şi releu al poveştilor începe să capete cu adevărat importanţă pe măsură ce copiii păşesc în adolescenţă. După ce termină liceul, facultatea, încep să lucreze pentru prima dată, se căsătoresc şi au copii la rândul lor, îşi vor dori în continuare şi vor avea nevoie de poveştile noastre, care să depună mărturie despre acele tranziţii majore. Nu vor vrea să urmeze de fiecare dată calea pe care le-o arătăm, însă experienţele noastre, cu bune şi rele, îi vor ajuta să-şi aleagă singuri drumul în viaţă şi să se împlinească şi ca părinţi după cum îşi doresc.

Poveştile tale despre primii ani ai copilului sunt esenţiale şi pentru nepoţii tăi. Nimeni pe lume în afară de tine nu mai are acces nemijlocit la amintirile despre primii ani din viaţa părintelui lor. Totuşi, cum ai procedat când aveai copil adolescent, alege cu grijă poveştile pe care vrei să le spui nepoţilor despre părintele lor. Dacă ştii că o anumită poveste de familie îl enervează pe

copilul tău adult sau ilustrează o trăsătură care lasă de dorit, nu e nevoie să le-o istoriseşti copiilor lui. Din nou, e nevoie să dai dovadă de sensibilitate faţă de modul în care copilul tău vrea să se înfăţişeze propriilor copii şi faţă de valorile pe care vrea să le inculce în familia sa. Ai fără doar şi poate poveştile tale de istorisit. Dacă nepoţii primesc de la tine, şi nu de la părinţii lor, poveştile care te au pe tine ca protagonist, e mult mai probabil că le vor transmite la rându-le mai departe.

Câteodată, în ciuda eforturilor tale ca povestitor şi ca părinte, copilul sau adolescentul tău va deveni nefericit, chiar deprimat. Poate că se simte singur, îşi face cu greu prieteni sau întâmpină dificultăţi la şcoală. Poate că îşi provoacă răni sau consumă droguri. Poate că are o tulburare de alimentaţie. Poate îşi asumă riscuri nebuneşti şi sfârşeşte prin a avea probleme cu legea.

Faptul că povestim cu copiii noştri nu poate funcţiona nicidecum ca un panaceu pentru pericolele adolescenţei, şi nici ca o imunizare în faţa numeroaselor şi feluritelor potrivnicii ale vieţii. Când spunem poveşti alături de ei, profesorul afurisit de la şcoală nu dispare ca prin farmec, şi nici nu se îndestulează masa în vremurile de nevoie. Nu poţi să vindeci cu o poveste bolile mintale sau predispoziţia genetică de a consuma stupefiante.

în schimb, atunci când povesteşti alături de copilul sau adolescentul tău, el găseşte mângâiere şi învaţă cum să înţeleagă şi să înfrunte greutăţile vieţii. Poveştile îi pot oferi copilului o cale de ieşire dintr-o problemă, o soluţie, şi îl ajută să se simtă integrat într-o lume cu oameni cărora le pasă de el, cu o ascendenţă şi cu un viitor, şi care

au poveşti care să-l inspire şi să-l îndrume. Ele îl vor ajuta să-şi croiască identitatea spre care năzuieşte, dincolo de moştenirea ereditară sau de alte împrejurări ale vieţii.

Poveştile sunt darul pe care i-l oferi iar şi iar copilului tău atâta vreme cât trăieşti, un dar care nu costă practic nimic, în afară de aducerile-aminte, timpul şi creativitatea pe care le investeşti în ele, un dar pe care el îl va da mai departe copiilor săi, într-un şir nesfârşit. Memoria este failibilă şi efemeră, şi totuşi se pare că, la bătrâneţe, ceea ce ne este mai de preţ şi de care ne amintim mai abitir sunt poveştile.

începe, aşadar, să te bucuri din timp de poveşti alături de copilul tău, şi dă-le frâu liber, într-o comuniune sufletească dincolo de generaţii. Poveştile ne sunt tuturor sprijin, îndrumător, pavăză şi au darul de a ne strânge laolaltă.

Glosar

A împărtăşi o poveste: Expresia la care recurg eu pentru a reda deopotrivă metoda lecturii interactive şi pe cea a rememorării inter-active: ele se aseamănă din punctul de vedere al modului în care sunt puse în practică, dar diferă ca subiect şi gen (o carte *versus* povestitul în familie).

Lectură dialogică: O metodă al cărei pionier a fost Russ Whitehurst şi care presupune să citeşti cu copiii în mod interactiv cărţi ilustrate, continuând şi dezvoltând răspunsurile copiilor.

Lectură interactivă: Metoda mea de a citi cărţi interactiv cu copiii de toate vârstele, de la antepreşcolari (adaptată din lectura dialogică) până la adolescenţi. Cu copiii între 1 şi 4 ani, ciclul „în treabă/confirmă/dez voltă” se reia la fiecare pagină, pe când la preşcolarii mai mari şi la şcolari, întrebările pot surveni cu o frecvenţă mai redusă, în principal la încheierea lecturii. în cazul adolescenţilor, lectura interactivă poate să presupună citirea aceleiaşi cărţi în dăţi diferite sau citirea unor cărţi diferite în acelaşi timp, dar trebuie să vorbiţi despre ce citiţi de fiecare dată şi să rămâi deschis la perspectiva copilului tău.

Limbaj expresiv: Limbajul vorbit al copiilor, prin opoziţie cu termenii pe care îi înţeleg, dar pe care nu-i folosesc în vorbire.

Memoria de lucru: Capacitatea de a reţine în minte informaţii pentru o perioadă scurtă de timp înainte să le uiţi, să le notezi sau să le transferi memoriei pe termen lung.

Rememorare interactivă: Metoda mea de a spune poveşti în familie, în mod interactiv, cu copii şi adolescenţi de toate vârstele, metodă pe care am dezvoltat-o împreună cu colegele mele Robyn Fivush şi Catherine Haden. La copiii mai mici, atenţia este îndreptată mai ales asupra experienţelor recente ale copilului. Pe măsură ce copilul tău creşte, puteţi povesti despre experienţele pe care le-a trăit separat de tine, precum şi despre experienţele din viaţa lui de care nu are cum să-şi aducă aminte (de exemplu, povestea naşterii sale). Cu copiii mai mari şi cu adolescenţii, putem povesti despre copilăria noastră şi despre istoria familiei. Copiii de toate vârstele au numai de câştigat atunci când povestim în stil interactiv, punând întrebări şi răspunzând la întrebările lor. Este important, în cazul copiilor mai mari şi al adolescenţilor, să le permitem să istorisească cel puţin jumătate din poveste, iar încheierea ar trebui să fie într-o notă optimistă.

Ruminaţie: Gândurile obsesive pe marginea unui eveniment negativ, căruia nu i se găseşte o soluţie.

Stări psihologice: Stări lăuntrice ale unei persoane, precum dorinţe, emoţii sau gânduri (iubire, supărare, aducere-aminte).

Temperament: înclinaţia unui copil mic de a fi timid sau sociabil, atent sau neatent, activ sau flegmatic, liniştit sau neastâmpărat, fericit şi comunicativ sau nefericit şi dificil.

Teoria minţii: înţelegerea stărilor psihologice proprii şi pe-ale celorlalţi, cuprinzând dorinţe, emoţii, gânduri, vise şi reprezentări. O teorie a minţii deplină presupune înţelegerea faptului că oamenii pot să aibă credinţe şi dorinţe diferite, ba chiar că pot intra în conflict cu credinţele şi

dorinţele copilului. Se mai numeşte şi „capacitatea de înţelegere a minţii”.

Wha-nau: Un concept maori referitor la familia lărgită şi prieteni.

Note

INTRODUCERE

1. Fivush, R., Haden, C.A., Reeese, E. (2006), „Elaborating on elaborations: Role of maternal reminiscing style în cognitive and socio emotional development”, *Child Development,* nr. 77, pp. 15681588.

2. Le Guin, U. (1979), „A citizen of Mondath”, în S. Wood (ed.), *Language of the night: Essays of fantasy and Science Fiction,* Putnam Books, New York, p. 31.

3. McNaughton, S. (1995), *Patterns of emerging literacy: Processes of development and transition,* Oxford University Press, Auckland.

4. Cox, L. (1993), *Kotahitanga,* Oxford University Press, Auckland. Reese, E., Hayne, H., MacDonald, S. (2008), „Looking back to the future: Ma-ori and Pakeha mother-child birth stories”, *Child Development,* nr. 79, pp. 114-125. Rewi, P. (2010), *Whaikorero: The world of Ma-ori oratory,* Auckland University Press, Auckland.

5. Tapsell, P. (2002), „Marae and tribal identity în urban Aotearoa – New Zealand”, în J. Moddell (ed.), „Moral Communities”, *Special Issue of Pacific Studies,* nr. 25, pp. 141-171.

6. Reese, E. (2013), „Culture, narrative and imagination”, în M.Taylor (ed.), *The Oxford Handbook of the Development of Imagination,* Oxford University Press, New York, pp. 196-211.

7. Pentru o fascinantă reprezentare a

tradiţiilor povestitului în comunităţile indigene din Costa Rica, vezi Cuneo, C.N., McCabe, A.K., Melzi, G. (2008), Mestizaje: Narratives of Dominican American children: Diversity among Latinos and links with other traditions”, în A.
McCabe, A. Bailey, G. Melzi (ed.), *The Development of Latino Narration,* Cambridge University Press, New York, pp. 237-272, citat preluat de la p. 252.

8. Fung, H., Miller, P.J., Lin, L.C. (2004), „Listening is active: Lessons from the narrative practices of Taiwanese families”, în M.W. Pratt, B.FL Fiese (ed.), *Family Stories and the Life Course: Across the Time and Generations,* Erlbaum, Mahwah, NJ, pp. 303-326.

9. Cuneo, C.N., McCabe, A.K., Melzi, G. (2008), Cuneo, C.N., McCabe, A.K., Melzi, G. (2008), Mestizaje: Narratives of Dominican American children: Diversity among Latinos and links with other traditions”, în A. McCabe, A. Bailey, G. Melzi (ed.), *The Development of Latino Narration,* Cambridge University Press, New York, pp. 237-272. Vezi linkul http://www.literacynet.org/lp/hperspectives/lloronа.html pentru legenda Lloronei.

10. Harwood, R.L., Miller, J.G., Irizarry, N.L. (1995), *Culture and Attachment: Perceptions of the Child în Context,* Guilford Press, New York.

11. Reese, E., Fivush, R. (1993), „Parental styles of talking about the past”, *Developmental Psychology,* nr. 29, pp. 596-606.

12. Cleveland, E.S., Reese, E. (2008), „Children remember early childhood: Long-term recall across the offset of childhood amnesia”, *Applied Cognitive Psychology,* nr. 22, pp. 127-142.

13. Reese, E., Newcombe, R. (2007), „Training mothers în elaborative reminiscing enhances

children’s autobiographical memory and narrative”, *Child Development,* nr. 78, pp. 1153-1170.

14.Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M., Foy, P. (2007), *PIRLS 2006 International Report: lEA’s Progress în International Reading Literacy Study în Primary Schools în 40 Countries,* Lynch School of Education, Boston College, Boston.

15. Kraemer, H., Stice, E., Kazdin, A., Offord, D., Kupfer, D. (2001), „How do risk factors work together? Mediators, moderators and independent variables”, *The American Journal of Psychiatry,* nr. 158, pp. 848-856.

1. ROLUL POVEŞTILOR ÎN DEZVOLTAREA COPILULUI DE VÂRSTĂ ANTEPRESCOLARĂ: l-3 ANI

1. Hart, B., Risley, T.R. (1995), *Meaningful Differences în the Everyday Experiences of Young American Children,* Brookes, Baltimore.

2. Carpenter, M., Nagell, K., Tomasello, M. (1998), „Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age”, *Monographs of the Society for Research în Child Development,* nr. 63, p. 255.

3. Hoff, E. (2006), „How social contexts support and shape language development”, *Developmental Review,* nr.
26, pp. 55-88.

4. Whitehurst, G.J., Falco, F., Lonigan, C.J., Fischel, J.E., DeBaryshe, B.D., Valdez-Menchaca, M.C., Caulfield, M. (1988), „Accelerating language development through picture-book reading”, *Developmental Psychology,* nr. 24, pp. 552-558.

5. Psihologul rus Lev Vîgoţki şi-a bazat teoria dezvoltării cognitive a copiilor pe legătura tot mai puternică dintre gândire şi limbaj în copilăria

timpurie (Vygotsky, L.S. [1986], *Thought and language* (A. Kozulin, ed.), The Massachusetts Institute of Technology
Press, Cambridge, MA), iar Katherine Nelson a dezvoltat această teorie în cartea sa apărută în anul 1996 *Language în Cognitive Development: Emergence of the Mediated Mind,* Cambridge University Press, New York.

6. Legătura dintre limbajul timpuriu şi aptitudinile de lectură ulterioare este evidentă din perioada preşcolară până în şcoala primară. Kendeou, P, van den Broek, P., White, M.J., Lynch, J.S. (2009), „Predicting reading comprehension în early elementary school: The independent contributions of language and decoding skills”, *Journal of Educaţional Psychology,* nr. 101, pp. 765-778.

în studiul nostru longitudinal NZ, am constatat că limbajul copiilor mici (măsurat prin rapoartele părinţilor şi evaluările standardizate ale vocabularului) prezice acurateţea şi capacitatea de înţelegere a unui text în adolescenţă (rs variat de la .30 la .56, N – 51). Aceste corelaţii au rămas semnificative chiar şi când nu s-au luat în calcul nivelul de educaţie şi nivelul de cunoaştere a limbii de către mame, predictori puternici ai limbajului copiilor şi ai aptitudinilor de lectură.

7. Menting şi colaboratorii au arătat că legătura dintre abilităţile lingvistice ale copiilor şi problemele lor de comportament de mai târziu a fost mediată de respingerea colegilor, dar numai în cazul băieţilor. Cu alte cuvinte, abilităţile lingvistice slabe ale băieţilor duc la respingerea colegilor, ceea ce la rândul său duce la probleme comportamentale. Menting, B., van Lier, P.A.C., & Koot, H.M. (2011), „Language skills, peer rejection, and the development of externalizing

behavior from kindergarten to fourth grade”, *The Journal of Child Psychology and Psychiatry,* nr. 52, pp. 72-79. V. şi cartea din anul 2011 a lui Niobe Way *Deep Secrets: Boys" Friendships and the Crisis of Connection,* Harvard University Press, Cambridge, MA.

8. într-un studiu, mamele au evaluat problemele de comportament ale copiilor mici cu întârzieri ale limbajului expresiv şi ale copiilor cu un parcurs evolutiv obişnuit, iar cercetătorii au observat diade mamă-copil într-o situaţie de strângere a jucăriilor (n = 34 în fiecare grup; vârsta medie *TI* de luni). Copiii cu întârzieri lingvistice au prezentat un comportament mai negativ (plângeau, ţipau, loveau, aruncau cu jucării) în timp ce se strângeau jucăriile; de asemenea, mămicile au conversat cu ei mai puţin decât au vorbit cu copiii cu comportament obişnuit. Mamele au evaluat copiii mici cu întârzieri lingvistice ca având un nivel de „acceptabilitate” mai coborât, ceea ce înseamnă că nu au răspuns aşteptărilor mamelor în privinţa dezvoltării lor fizice, intelectuale sau emoţionale. Caulfield, M.B., Fischel, J.E., DeBaryshe, B.D., Whitehurst, G.J. (1989), „Behavioral correlates of expressive language disorder”, *Journal of Abnormal Child Psychology,* nr. 17, pp. 187-201.

9. Dale, P.S., Fenson, L. (1996), „Lexical development norms for young children”, *Behavioral Research Methods, Instruments, and Computers,* nr. 28, pp. 125127. Cincizeci la sută dintre copiii din SUA au folosit aceste cuvinte la următoarele vârste: „iubesc” (22 de luni); „vreau” (23 de luni); „îmi place” (25 de luni); „speriat” (26 de luni); „trist” şi „supărat” (27 de luni); „cred” şi „am nevoie” (30 de luni).

10. De exemplu, copiilor cu autism, care

întâmpină mari probleme de atenţie comună şi comunicare, le vor lipsi din vocabular termenii legaţi de stările psihologice sau lăuntrice, chiar şi după ce au atins vârsta intelectuală a unui copil de 4 ani. Happe, F.G.E. (1995), „The role of age and verbal ability în the theory of mind task performance of subjects with autism”, *Child Development,* nr. 66, pp. 843-855.

11. Whitehurst *et al.* (1988), v. nota 4.

12. Torppa, M., Tolvanen, A., Poikkeus, A.-M., Eklund, K., Lerkkanen, M.-K., Leskinen, E., Lyytinen, H., (2007), „Reading development subtypes and their early characteristics”, *Annals of Dyslexia,* nr. 57, pp. 332.

13. Sachs, J. (1983), „Topic selection în parent-child discourse”, *Discourse Processes,* nr. 2, pp. 145-153.

14. Dale & Fenson (1996), v. nota 9. Vârsta în luni la care 50% dintre copii produc cuvântul: numele copilului (19 luni), „mie” (19 luni), „îmi” (20 luni), „eu” (22 luni), „mine” (23 luni), „al meu” (30 luni); combinaţii cu două cuvinte (19 luni).

15. Reese, E. (1999), „What children say when they talk about the past, Study 2”, *Narrative Inquiry,* nr. 9, pp. 215-242. Vei observa, în rândul cercetătorilor din domeniul limbajului copiilor, tendinţa de a-şi studia primii copii născuţi. Există un motiv pentru această tendinţă, după cum ştiu, presupun, toţi părinţii cu mai multi copii. După ce se nasc următorii copii, pur şi simplu nu mai ai la dispoziţie timpul necesar ca să înregistrezi primele lor preţioase cuvinte pe dispozitiv sau într-un jurnal!

16. Piaget, J. (1952), *The Origins of Intelligence în Children,* Norton, New York.

17. Barr, R., Dowden, A., Hayne, H. (1996), „Developmental changes în deferred imitation by

6- to 24-month-old infants", *Infant Behavior and Development,* nr. 19, pp. 159-170.

18. Miller, P.J., Sperry, L.L. (1988), „Early talk about the past: The origins of conversational stories of personal experience", *Journal of Child Language,* nr. 15, pp. 293315: 58% dintre poveştile copiilor de 2 ani au relatat întâmplări negative. în schimb, într-un studiu ulterior care a comparat copiii din comunităţile clasei muncitoare cu cei din clasa de mijloc din Chicago, evenimentele pozitive au predominat printre poveştile copiilor din ambele comunităţi. Cu toate acestea, copiii din cartierele clasei muncitoare spuneau mai multe poveşti despre vătămare fizică (moartea animalelor, accidente) decât copiii din comunităţile din clasa mijlocie. Poveştile negative ale copiilor din clasa de mijloc erau asemănătoare cu ale lui Ben, relatând mici accidente sau lovituri la locul de joacă, în vreme ce copiii din clasa muncitoare au povestit despre evenimente mai dramatice, cum ar fi căzătura dintr-o sanie răsturnată. Burger, L.K., Miller, P.J. (1999), „Early talk about the past revisited: Affect în working-class and middleclass children's conarrations", *Journal of Child Language,* nr. 26, pp. 133162.

19. Reese (1999), „Study 1", v. nota 15.

20. AAP Council on Communications and Media (2011); v. şi campania „Get Up and Grow" desfăşurată în Australia.

21. Copiii se uită mai des la emisiuni care prezintă copii sau păpuşi şi care conţin melodii sau efecte sonore.

Huston, A.C., Wright, J.C. (1983), „Children's processing of television: The informative functions of formal features", în J. Bryant, D.R. Anderson (eds.), *Children's Understanding of Television: Research on Attention and Comprehension,*

Academic, New York, pp. 35-68.

Schmitt, K.L., Anderson, D.R., Collins, P.A. (1999), „Form and content: Looking at visual features of television”, *Developmental Psychology,* nr. 35, pp. 11561167.

într-un studiu realizat la domiciliu, Barr şi colegii au remarcat că antepreşcolarii cu vârsta cuprinsă între 12 şi 18 luni au privit videoclipuri din seria Baby Mozart 6070% din timp. Când au mai crescut, copiii care vizionaseră anterior videoclipuri similare s-au uitat mai mult la serie. De asemenea, s-au uitat mai mult atunci când părinţii le puneau întrebări şi descriau videoclipül în timpul vizionării.

Barr, R., Zack, E., Garcia, A., Muentener, P. (2008), „Infants’ attention and responsiveness to television increases with prior exposure and parental interaction”, *Infancy,* nr. 13, pp. 30-56.

22. Barr, R. (2010), „Transfer of learning between 2D and 3D sources during infancy: Informing theory and practice”, *Developmental Review,* nr. 30, pp. 128-154.

23. Ganea, P.A., Pickard, M.B., DeLoache, J.S. (2008), „Transfer between picture books and the real world”, *Journal of Cognition and Development,* nr. 9, pp. 46-66.

Krcmar, M., Grela, B., Lin, K. (2007), „Can toddlers learn vocabulary from television? An experimental study”, *Media Psychology,* nr. 10, pp. 41-63.

Simcock, G., DeLoache, J.S. (2006), „Get the picture? The effects of iconicity on toddlers' re-enactment from picture”, *Developmental Psychology,* nr. 42, pp. 13521357.

Simcock, G., Dooley, M. (2007), „Generalization of learning from picture books to novel test conditions by 18- and 24-month-old children”,

Developmental Psychology, nr. 43, pp. 1568-1578.

Tare, M., Chiong, C., Ganea, P., DeLoache, J. (2010), „Less is more: How manipulative features affect children's learning from picture books”, *Journal of Applied Developmental Psychology,* nr. 31, pp. 395-400.

24. Robb, M.B., Richert, R.A., Wartella, E.A. (2009), „Just a talking book? Word learning from watching baby videos”, *British Journal of Developmental Psychology,* nr. 27, pp. 27-45.

25. Linebarger, D.L., Walker, D. (2005), „Infants' and toddlers’ television viewing and language outcomes”, *American Behavioral Scientist,* nr. 48, pp. 624-645.

Să remarcăm că studii corelaţionale precum acesta nu ne pot da informaţii despre efectele cauzale asupra antepreşcolarilor care urmăresc anumite emisiuni, din punctul de vedere al dezvoltării limbajului. De exemplu, copiii mici care au urmărit mai mult *Arthur* şi *Clifford* pot avea şi părinţi care le citesc cărţi mai des, astfel încât aceste descoperiri ar putea reflecta alte influenţe asupra limbii copiilor, în afară de influenţa televizorului.

26. Barr, R., Lauricella, A., Zack, E., Calvert, S.L. (2010), „Infant and early childhood exposure to adult- directed and child-directed television programming”, *Merrill-Palmer Quarterly,* nr. 56, pp. 21-48.

Zimmerman, F.J., Christakis, D.A. (2007), „Associations between content types of early media exposure and subsequent attention problems”, *Pediatrics,* nr. 120, pp. 986-992.

De reţinut că Christakis şi colaboratorii săi au găsit o corelaţie puternică şi între durata totală a timpului petrecut în faţa ecranului în copilărie şi tulburările de atenţie ulterioare, dar acest studiu

nu a reuşit să controleze variabilele critice asociate cu uitatul la TV (nivelul de sărăcie şi realizarea mamelor). Când aceste variabile critice au fost controlate, legătura dintre uitatul la TV în copilăria timpurie şi problemele de atenţie ulterioare a dispărut. Christakis, D.A., Zimmerman, EJ., DiGiuseppe, D.L., McCarty, C.A. (2004), „Early television exposure and subsequent attentional problems în children”, *Pediatrics,* nr. 113, pp. 708-713.

27. Vandewater, E.Z., Bickham, D.S., Lee, J.H., Cummings, H.M., Wartella, E.A., Rideout, V.J. (2005), „When the television is always on: Heavy television exposure and young children’s development”, *American Behavioral Scientist,* nr. 48, pp. 562-577.

Mamele care suferă de depresie le permit bebeluşilor şi copiilor mici să urmărească de două ori mai multe emisiuni pentru copii decât mamele fără depresie, iar mamele deprimate sunt mai puţin susceptibile să interacţioneze cu bebeluşii şi copiii lor în timpul acestor vizionări TV. Bank, A.M., Barr, R., Calvert, S.L., Parrott, W.G., McDonough, S.C., Rosenblum, K. (2012), „Maternal depression and family media use: A questionnaire and diary analysis”, *Journal of Child and Family Studies,* nr. 21, pp. 208-216. doi: 10.1007/S10826-011-9464-1.

Kirkorian, H.L., Pempek, T.A., Murphy, L.A., Schmidt, M.E., Anderson, D.R. (2009), „The impact of background television on parent-child interaction”, *Child Development,* nr. 80, pp. 1350-1359.

Schmidt, M.E., Pempek, T.A., Kirkorian, H.L., Frankenfield Lund, A., Anderson, D.A. (2008), „The effects of background television on the toy play behavior of very young children”, *Child*

Development, nr. 79, pp. 1137-1151.

28. Fidler, A.E., Zack, E., Barr, R. (2010), „Television viewing patterns în 6- to 18-month-olds: The role of caregiver-infant interactional quality”, *Infancy,* nr. 15, pp. 176-196.

Strouse, G., O’Doherty, K., Troseth, G. (2011), *Dialogic Video: Influence of Dialogic Reading Techniques on Preschoolers' Learning from Video Stories,* Paper presented at Institute for Educational Studies Conference.

29. Nelson, K. (1989/2006), *Narratives from the Crib,* Harvard University Press, Boston, MA.

30. Ganea, Pickard, DeLoache (2008), v. nota 23; Tare, Chiong, Ganea, DeLoache (2010), v. nota 23.

31. Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., Wall, S. (1978), *Patterns of attachment: a psychological study of the Strange Situation,* Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Bowlby, J. (1969), *Attachment and loss,* vol. 1: *Attachment,* Hogarth Press, London.

32. http://www.helpguide.org/mental/parenting_attachment.html; http://www.ahaparenting.com/parenting-tools/attachment-parenting/Pros-and-cons

33. Crain-Thoreson, C., Dale, P.S. (1999), „Enhancing linguistic performance: Parents and teachers as book reading partners for children with language delays”, *Topics în Early Childhood Special Education,* nr. 19, pp. 28-39.

Huebner, C.E. (2000), „Promoting toddlers’ language development: Arandomized-control trial of a communitybased intervention”, *Journal of Applied Developmental Psychology,* nr. 21, pp. 513-535.

Whitehurst *et al.* (1988), v. nota 4.

34. Cutspec, P.A. (2004), „Influences of dialogic reading on the language development of toddlers”,

Bridges: Practice-Based Research Syntheses, nr. 2, pp. 112.

35. Harris, P. (1996), „Desires, beliefs, and language”, în P. Curruthers, P. Smith (eds.), *Theories of Theories of Mind,* Cambridge University Press, Cambridge, UK, pp. 200-220.

Perkins, C. (2011), „Me”, *„My”, „Mine”: Maternal Mental State Talk, Children's Social Understanding and the Role of the Self-concept,* teză de doctorat nepublicată, University of Otago, Dunedin, New Zealand.

Taumoepeau, M., Ruffman, T. (2006), „Mother and infant talk about mental states relates to desire language and emotion understanding”, *Child Development,* nr. 77, pp. 465-481.

Taumoepeau, M., Ruffman, T. (2008), „Stepping stones to others’ minds: Maternal talk relates to child mental state language and emotion understanding at 15, 24 and 33 months”, *Child Development,* nr. 79, pp. 284302.

36. Reese, E. (2012), „The tyranny of shared bookreading”, în S. Suggate, E. Reese (eds.), *Contemporary Debates în Childhood Education and Development,* Routledge Press, UK, pp. 59-68. Analogia dintre cărţi şi broccoli: Scarborough, H.S., Dobrich, W. (1994), „On the efficacy of reading to preschoolers”. *Developmental Review,* nr. 14, pp. 245-302.

37. Peggy Miller şi colaboratorii săi au studiat ataşamentul copiilor mici faţă de poveşti. Adesea cei mici fac o pasiune pentru poveştile care vorbesc despre separare sau despre alte probleme întâmpinate de ei în momentul respectiv. Copiii par să folosească poveştile pentru a căuta consolare şi înţelegere. La început, părinţii încurajează adeseori acest ataşament, care însă poate deveni destul de curând iritant, frustrant,

chiar îngrijorător pentru ei. Aşa cum spunea o mamă despre fascinaţia fiicei sale faţă de *Cenuşăreasa:* „Ei bine, am auzit despre Cenuşăreasa aproape zi de zi, mai bine de un an, şi a trebuit să citesc nenorocita de poveste până n-am mai putut.... şi ceva în plus! Pur şi simplu n-am mai rezistat!” (Alexander *et al.,* 2001, p. 388).
Alexander, K.J., Miller, P.J., Hengst, J.A. (2001), „Young children’s emotional attachments to stories”, *Social Development,* nr. 10, pp. 374-398.

Miller, P.J., Hoogstra, L., Mintz, J., Fung H., Williams, K. (1993), „Troubles în the garden and how they get resolved: A young child’s transformation of his favorite story”, în C.A. Nelson (ed.), *Memory and Affect în Development* (vol. 26, pp. 87-114), Erlbaum, Hillsdale, NJ.

38. Cercetările corelaţionale şi experimentale asupra copiilor de vârstă antepreşcolară demonstrează cât de important este pentru dezvoltarea aptitudinilor de vorbire şi a memoriei copiilor acest stil de evocare elaborată.

Farrant, K., Reese, E. (2000), „Maternal style and children’s participation în reminiscing: Stepping stones în children’s autobiographical memory development”, *Journal of Cognition and Development,* nr. 1, pp. 193225.

Haden, C.A., Ornstein, P.A., Rudek, D.J., Cameron, D. (2009), „Reminiscing în the early years: Patterns of maternal elaborativeness and children’s remembering”, *International Journal of Behavioural Development,* nr. 33, pp. 118-130.

Harley, K., Reese, E. (1999), „Origins of autobiographical memory”, *Developmental Psychology,* nr. 35, pp. 1338-1348.

Peterson, C., Jesso, B., McCabe, A. (1999), „Encouraging narratives în preschoolers: An intervention study”, *Journal of Child Language,* nr.

26, pp. 49-67.

Reese, E., Newcombe, R. (2007), „Training mothers în elaborative reminiscing enhances children's autobiographical memory and narrative", *Child Development,* nr. 78, pp. 1153-1170.

39. Lewis, M., Brooks-Gunn, J. (1979), *Social Cognition and the Acquisition of Self,* Plenum, New York.

40. Reese, Newcombe (2007), v. nota 38; Taumoepeau, M., Reese, E. (2013), „Maternal reminiscing style, elaborative talk, and children's theory of mind: A training study, *First Language,* nr. 33 (4), pp. 388 410.

41. Fivush, R., Gray, J.X., Fromhoff , F.A. (1987), „Two-year-olds talk about the Past", *Cognitive Development,* nr. 2, pp. 393-409; Reese (1999), v. nota 15.

42. Când sunt date intervalele de vârstă, acestea reprezintă normele pentru care 90% dintre copiii din SUA au atins obiectivul relevant.

Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., Wall, S. (1978), *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation,* Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Barr, R., Dowden, A., Hayne, H. (1996), „Developmental changes în deferred imitation by 6- to 24-month-old infants", *Infant Behavior and Development,* nr. 19, pp. 159-170.

Bowlby, J. (1969), *Attachment and loss,* vol. 1: *Attachment,* The Hogarth Press, London.

Bus, A.G., Van Uzendoorn, M.H. (1988), „Motherchild interactions, attachment and emergent literacy: A cross-sectional study", *Child Development,* nr. 59, pp. 1262-1272.

Fenson, L., Dale, P.S., Reznick, J.S., Bates, E., Thai, D.J., Pethick, S.J., Stiles, J. (1994),

„Variability în early communicative development”, *Monographs of the Society for Research în Child Development,* nr. 59, p. 242.

Lewis, M., Brooks-Gunn, J. (1979), *Social Cognition and the Acquisition of self,* Plenum, New York.

Newcombe, R., Reese, E. (2004), „Evaluations and orientations în mother-child reminiscing as a function of attachment security: A longitudinal investigation”, *International Journal of Behavioral Development,* nr. 28, pp. 230-245.

Thompson, R.A., Nelson, C.A. (2001), „Developmental science and the media: Early brain development”, *American Psychologist,* nr. 56, pp. 5-15.

2. ROLUL POVEŞTILOR ÎN DEZVOLTAREA s COPILULUI DE VÂRSTĂ PREŞCOLARĂ: 3-5 ANI

1. Leach, P. (2003), *Your Baby and Child,* Dorling Kindersley Limited, London, p. 431.

2. Hoff, E. (2006), „How social contexts support and shape language development”, *Developmental Review,* nr. 26, pp. 55-88.

3. Freeman, D., *Corduroy,* Scholastic, New York *[Năsturel,* trad. rom. de Andreea Demirgian, Editura Cartea Copiilor, 2013 – n. tr.].

4. Să notăm că, atunci când Jenkins şi Astington au studiat legăturile dintre teoria minţii şi joaca preşcolarilor de-a lungul timpului, chiar şi după controlul abilităţilor lingvistice ale copiilor, au descoperit că teoria minţii a prezis capacitatea ulterioară a copiilor de a planifica şi a se implica în joaca cu ceilalţi. în schimb, comportamentul de joacă anterior nu a prezis teoria minţii de mai târziu.

Jenkins, J.M., Astington, J.W. (2000), „Theory of mind and social behavior: Causal models tested în a longitudinal study”, *Merrill-Palmer Quarterly,*

nr. 46, pp. 203-220.

Wimmer, H., Perner, J. (1983), „Beliefs about beliefs: Representations and constraining functions of wrong beliefs în children's understanding of deception", *Cognition,* nr. 13, pp. 103-128.

5. De remarcat că studiul realizat de Adrián şi colab. (2007) cu copii de la 3 la 7 ani nu a relevat nici o diferenţă în prezicerea teoriei minţii indiferent dacă mamele au vorbit sau nu cu copiii lor despre stările psihologice sau lăuntrice proprii ori ale personajelor. Acest studiu a controlat limbajul copiilor şi abilităţile anterioare legate de teoria minţii. Această constatare vine în opoziţie cu descoperirile precedente ale lui Taumoepeau şi Ruffman (2006, 2008) pe tema comunicării mamelor cu copiii mici, în care referirile mamei la dorinţele copilului au sprijinit înţelegerea de către aceştia a emoţiilor. Este posibil ca, la vârste mai mari, discuţiile despre stările altora să fie la fel de benefice pentru raportarea la stările proprii ale copilului. Ruffman, Slade, Crowe (2002) şi Adrián, Clemente, Villaneuva, Rieffe (2005).

Adrian, J.E., Clemente, R.A., Villanueva, L. (2007), „Mothers' use of cognitive state verbs în picture-book reading and the development of children's understanding of mind: A longitudinal study", *Child Development,* nr. 78, pp. 1052-1067.

Adrián, J.E., Clemente, R.A., Villanueva, L., Rieffe, C. (2007), „Parent-child picture book reading, mothers' mental state language and children's theory of mind", *Journal of Child Language,* nr. 32, pp. 673-686.

Ruffman, T., Slade, L., Crowe, E. (2002), „The relation between children's and mothers' mental state language and theory of mind understanding", *Child Development,* nr. 73, pp.

734-751.

Taumoepeau, M., Ruffman, T. (2006), „Mother and infant talk about mental states relates to desire language and emotion understanding”, *Child Development,* nr. 77, pp. 465-481.

Taumoepeau, M., Ruffman, T. (2008), „Stepping stones to others’ minds: Maternal talk relates to child mental state language and emotion understanding at 15, 24 and 33 months”, *Child Development,* nr. 79, pp. 284302.

6. Taumoepeau, M., Reese, E. (2013), „Maternal reminiscing style, elaborative talk, and children’s theory of mind: A training study”, *First Language,* nr. 33 (4), pp. 388-410.

7. Singer, D.G., Singer, J.L. (1992), *The House of Make-Believe: Children’s play and the Developing Imagination,* Harvard University Press, Cambridge, MA.

8. Trionfi , G., Reese, E. (2009), „A good story: Children with imaginary companions create richer narratives”, *Child Development,* nr. 80, pp. 1301-1313.

Nicoloupoulou (2005) şi Engel (2005) discută despre importanţa jocului pentru aptitudinile de a povesti ale copiilor. Joaca cu prietenul imaginar (v. Taylor, 1999) este evidentă mai ales la primul născut din familie, probabil pentru că se joacă cel mai adesea singur.

Engel, S. (2005), „The narrative worlds of what is and what if”, *Cognitive Development,* nr. 20, pp. 514-525.

Nicoloupoulou, A. (2005), „Play and narrative în the process of development: Commonalities, differences and interrelations”, *Cognitive Development,* nr. 20, pp. 495502.

Taylor, M. (1999), *Imaginary Companions and the Children Who Create Them,* Oxford University

Press, New York.

9. American Academy of Pediatrics: Council on Communications and Media. (2011), Policy statement: Children, adolescents, obesity, and the media, *Pediatrics,* nr. 128, pp. 201-208.

Anderson, D.R., Huston, A.C., Schmitt, K.L., Linebarger, D.L., Wright, J.C. (2001), „Early childhood television viewing and adolescent behavior: The recontact study”, *Monographs of the Society for Research în Child Development,* nr. 66 (1), pp. l-147.

De remarcat că Anderson *et al.* au constatat că efectele pe termen lung ale vizionării TV în copilăria timpurie erau diferite în cazul băieţilor şi al fetelor. Băieţii luau note mai mari la liceu dacă urmăriseră mai multe programe educaţionale în copilăria timpurie, dar în cazul fetelor notele din timpul liceului erau mai mici dacă urmăreau programe mai distractive. Programele educative în copilăria timpurie nu au fost la fel de benefice pentru fete ca pentru băieţi, iar emisiunile de divertisment nu au fost la fel de dăunătoare pentru băieţi ca în cazul fetelor. Studiul nu a fost experimental, deci nu putem presupune că aceste diferenţe de expunere timpurie la ecran au dus la diferenţe în reuşitele şcolare. De exemplu, timpul petrecut de preşcolari urmărind emisiuni TV educative este legat de alte activităţi pozitive, cum ar fi joaca afară şi implicarea în jocuri născocite (Skouteris, McHardy, 2009).

Skouteris, H., McHardy, K. (2009), „Television viewing habits and time use în Australian preschool children”, *Journal of Children and Media,* nr. 3, pp. SO- 89.

10. Crawley, A.M., Anderson, D.R., Wilder, A., Williams, M., Santomero, A. (1999), „Effects of repeated exposures to a single episode of the

television program Blue's Clues on the viewing behaviors and comprehension of preschool Children”, *Journal of Educational Psychology,* nr. 91, pp. 630-637.

Linebarger, D.L., Kosanic, A., Greenwood, C.R., Doku, N.S. (2004), „Effects of viewing the television program Between the Lions on the emergent literacy skills of young children”, *Journal of Educational Psychology,* nr. 96, pp. 297-308.

Linebarger, D.L., Piotrowski, J. (2009), „TV as storyteller: How exposure to television narratives impacts at-risk preschoolers’ story knowledge and narrative skills”, *British Journal of Developmental Psychology,* nr. 27, pp. 47-69.

Linebarger, D.L., Walker, D. (2005), „Infants’ and toddlers’ television viewing and language outcomes”, *American Behavioral Scientist,* nr. 48, pp. 624-645.

Kendeou, P., Bohn-Gettler, C., White, M.J., van den Broek, P. (2008), „Children’s inference generation across different media”, *Journal of Research în Reading,* nr. 31, pp. 259-272.

Rice, M.L., Huston, A.C., Truglio, R., Wright, J.C. (1990), „Words from «Sesame Street»: Learning vocabulary while viewing”, *Developmental Psychology,* nr. 26, pp. 421-428.

Uchikoshi, Y. (2006), „Early reading în bilingual kindergartners: Can educational television help?”, *Scientific Studies of Reading,* nr. 10, pp. 89-120.

V. http://katiemcmenamindesign.com, un site excelent pentru părinţii de preşcolari care trece în revistă cele mai noi rezultate şi cercetări pe o gamă largă de dispozitive electronice disponibile pentru copiii mici.

11. Alexander, K.J., Miller, P.J., Hengst, J.A. (2001), „Young children’s emotional attachments

to stories”, *Social Development,* nr. 10, pp. 374-398.

12. Crawley *et al.* (1999) au demonstrat că vizionarea repetată a episoadelor din *Blues' Clues* i-a ajutat pe copii să-şi dezvolte capacitatea de judecată; v. nota 10.

13. De notat totuşi: Simcock, Garrity şi Barr (2011) au demonstrat că antepreşcolarii între 18 şi 24 de luni imită o serie de acţiuni într-un mod relativ mai precis după o demonstraţie video decât după o demonstraţie dintr-o carte, probabil datorită indicaţiilor suplimentare primite prin intermediul ecranului; dar rememorarea acţiunilor învăţate de la un model live rămâne superioară atât cărţilor, cât şi ecranului (v. Brito, Barr, McIntyre, Simcock, 2011). De asemenea, Strouse, O’Doherty şi Troseth (2011) au demonstrat că, atunci când adulţii au făcut pauze în citirea unei cărţi de poveşti la TV pentru a pune întrebări, preşcolarii au avut de câştigat la fel ca în cazul lecturii dialogice în ceea ce priveşte vocabularul şi înţelegerea acţiunii.

Brito, N., Barr, R., McIntyre, P., Simcock, G. (2012), „Long-term transfer of learning from books and video during toddlerhood”, *Journal of Experimental Child Psychology,* nr. Ill, pp. 108-119.

Simcock, G., Garrity, K., Barr, R. (2011), „The effect of narrative cues on infants’ imitation from television and picture books”, *Child Development,* nr. 82, pp. 16071619.

Strouse, G., O’Doherty, K., Troseth, G. (2011), *Dialogic Video: Influence of Techniques on Preschoolers' Learning from Video Stories,* lucrare prezentată la conferinţa Institutului pentru Studii Educaţionale.

14. Barr, R., Zack, E., Garcia, A., Muentener, P.

(2008), „Infants' attention and responsiveness to television increases with prior exposure and parental interaction", *Infancy,* n. 13, pp. 30-56.

Low, J., Durkin, K. (2001), „Individual differences and consistency în maternal talk style during joint story encoding and retrospection: Associations with children's long-term recall", *International Journal of Behavioral Development,* nr. 25, pp. 27-36.

15. Reese, E., Haden, C.A., Baker-Ward, L., Bauer, P., Fivush, R., Ornstein, P.A. (2011), „Coherence of personal narratives across the lifespan: A multidimensional model and coding method", *Journal of Cognition and Development,* nr. 12, pp. 424-462.

16. Reese, E., Brown, N. (2000), „Reminiscing and recounting în the pre-school Years", *Applied Cognitive Psychology,* nr. 14, pp. l-17.

17. Reese, E., Cox, A. (1999), „Quality of adult bookreading style affects children's emergent literacy", *Developmental Psychology,* nr. 35, pp. 20-28.

18. Stanovich, K.E. (1986), „Matthew effects în reading: Some consequences of individual differences în the acquisition of literacy", *Reading Research Quarterly,* nr. 21, pp. 360-407.

19. Taumoepeau, Ruffman (2008), v. nota 5.

Slaughter, V., Peterson, C.C., Mackintosh, E. (2007), „Mind what mo-ther says: Narrative input and theory of mind în typical children and those on the autism Spectrum", *Child Development,* nr. 78, pp. 839-858.

20. Whitehurst, G.J., Epstein, J.N., Angell, A.L., Payne, A.C., Crone, D.A., Fischel, J.E. (1994), „Outcomes of an emergent literacy intervention în Head Start", *Journal of Educational Psychology,* nr. 86, pp. 542-555.

Zevenbergen, A.A., Whitehurst, G.J. (2003), „Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers”, în A. Van Kleeck, S.A. Stahl, E.B. Bauer (eds.), *On Reading Books to Children: Parents and Teachers,* Erlbaum, Mahwah, NJ.

21. Heath, S.B. (1982), „What no bedtime story means: Narrative skills at home and school”, *Language în Society,* nr. 11, pp. 49-76.

22. Bettelheim, B. (1976), *The Uses of Enchantment,* Knopf, New York.

23. DeLoache, J.S., Simcock, G., Macari, S. (2007), „Planes, trains, automobiles and tea sets: Extremely intense interests în very young children”, *Developmental Psychology,* nr. 43, pp. 1579-1586.

Johnson, K.E., Alexander, J.M., Spencer, S., Leibham, M.E., Neitzel, C. (2004), „Factors associated with the early emergence of intense interests within conceptual domains”, *Cognitive Development,* nr. 19, pp. 325-343.

24. Robertson, S.J. (2009), *The Role of Genre, Gender and Enjoyment în Children's Language and Literacy Development,* teza de masterat nepublicata, University of Otago, Dunedin, New Zealand.

25. Peterson, C., McCabe, A. (1994), „A social interactionist account of developing decontextualized narrative skill”, *Developmental Psychology,* nr. 30, pp. 937-948.

26. Reese, E., Cleveland, E. (2006), „Mother-child reminiscing and children’s understanding of mind”, *Merrill-Palmer Quarterly,* nr. 52, pp. 17-43.

Reese, E. (1995), „Predicting children’s literacy from mother-child conversations”, *Cognitive Development,* 10, 381-405.

Bohn-Gettler, C.M., Rapp, D.N., van den Broek,

P., Kendeou, P., & White, M.J. (2011), „Adults' and children's monitoring of story events în the service of comprehension", *Memory and Cognition,* nr. 39, pp. 9921011.

27. Să remarcăm că în acest studiu nu s-a făcut nici o legătură cu înţelegerea emoţiilor copiilor atunci când părinţii pur şi simplu au etichetat emoţiile pentru preşcolarii lor sau au discutat consecinţele emoţiilor.

Van Bergen, P., Salmon, K., Dadds, M.R., Allen, J. (2009), „The effects of mother training în emotion-rich, elaborative reminiscing on children's shared recall and emotion knowledge", *Journal of Cognition and Development,* nr. 10, pp. 162-187.

Van Bergen, P., Salmon, K. (2010), „The association between parent-child reminiscing and children's emotion knowledge", *New Zealand Journal of Psychology,* nr. 39, pp. 51-56.

28. Newcombe, R., Reese, E. (2004), „Evaluations and orientations în mother-child reminiscing as a function of attachment security: A longitudinal investigation", *International Journal of Behavioral Development,* nr. 28, pp. 230-245.

Reese, E., & Newcombe, R. (2007), „Training mothers în elaborative reminiscing enhances children's autobiographical memory and narrative", *Child Development,* nr. 78, pp. 1153-1170.

29. Fivush, R. (2001), „Owning experience: The development of subjective perspective în autobiographical memory", în C. Moore, K. Lemmon (eds.), *The Self în Time: Developmental Perspectives,* Erlbaum, Hillsdale, NJ, pp. 35-52.

30. Piese, B.H., Bickham, N.L. (2004), „Pin-curling grandpa's hair în the comfy chair: Parents' stories of growing up and potential links to

socialization în the preschool years”, în M.W. Pratt, B.H. Fiese (eds.), *Family stories and the life course,* Erlbaum, Mahwah, NJ, pp. 259-277.

Reese, E. (1996), „Conceptions of self în mother-child birth stories”, *Journal of Narrative and Life History,* nr. 6, pp. 23-38.

3. ROLUL POVEŞTILOR ÎN DEZVOLTAREA COPILULUI DE VÂRSTĂ ŞCOLARĂ: 5-8 ANI

1. Rodda, E. (2003), *Forests of Silence,* Scholastic Sagebrush [Emily Rodda, *Pădurile amuţite,* trad. rom. de Cristina Băşoiu, Editura Kongyli, 2004; în Australia, SUA şi Japonia, seria *Deltora Quest* s-a bucurat de un succes comparabil cu cel al seriei *Harry Potter* – n. tr.].

2. Lingvistul William Labov a scris, împreună cu colegul Joshua Waletzky, o lucrare fundamentală despre structura narativă clasică din poveştile ce descriu experienţe personale. O altă abordare a naraţiunii o reprezintă teoria „schemei narative”, dezvoltată de psihologul Nancy Stein şi colegii ei, teorie potrivit căreia cele mai bune naraţiuni sunt cele axate pe obiective, adică al căror protagonist se confruntă cu o problemă ce trebuie rezolvată. Odată ce copiii stăpânesc aceste şabloane clasice de poveşti, ei vor vădi o mai bună înţelegere şi memorare a poveştilor ascultate sau citite.

Labov, W., Waletzky, J. (1967/1997), „Narrative analysis: Oral versions of personal experience”, în J. Helm (ed.), *Essays on the Verbal and Visual Arts* University of Washington Press, Seattle, pp. 12-44. (Retipărit în *Journal of Narrative and Life History,* nr. 7, pp. 3-38.)

Stein, N., Glenn, C. (1979), „An analysis of story comprehension în elementary school children”, în R. Freedle (ed.), *New Directions în*

Discourse Processing, Ablex, Norwood, NJ, pp. 53-120.

3. Sendak, M. (1963), *Where the Wild Things Are,* Harper & Row, New York *[Regele tuturor sălbăticiunilor,* trad. rom. de Roxana Jeler, Editura Arthur, Bucureşti, 2019-n. tr.].

4. Adams, M.J. (1990), *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print,* MIT Press, Cambridge, MA.

5. Dostoevsky, F. (1866/1956), *Crime and Punishment,* Random House, New York.

6. Jennings, P. (2004), *The Rascal Series,* Penguin NZ, Auckland.

7. Dickinson, O.K., Tabors, P.O. (2001), *Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School,* Brookes, Baltimore.

Spira, E.G., Storch Bracken, S., Fischel, J.E. (2005), „Predicting improvement after first grade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy and behavior skills", *Developmental Psychology,* nr. 41, pp. 225-234.

8. Diferenţa de gen este mai pronunţată în naraţiunile pe care băieţii şi fetele le spun despre experienţele personale decât în poveştile lor născocite sau în relatările lor după poveştile din cărţi. De exemplu, eu şi colega mea Emily Cleveland am constatat că fetiţele neozeelandeze în vârstă de 5 ani şi jumătate istoriseau poveşti mai lungi despre experienţele lor timpurii decât băieţii, iar Robyn Fivush, Catherine Haden şi colaboratorii lor au aflat că, în SUA, diferenţele calitative dintre naraţiunile personale ale fetelor şi cele ale băieţilor apăreau încă de la vârsta de 3 ani şi jumătate. Cu toate acestea, atunci când cercetătorii le cer copiilor să născocească o poveste despre o carte ilustrată fără text, de

obicei nu găsesc diferente între naraţiunile băieţilor şi cele ale fetelor.

[3] [3] [3] [5] Cleveland, E.S., Reese, E. (2008), „Children remember early childhood: Long-term recall across the off set of childhood amnesia”, *Applied Cognitive Psychology,* nr. 22, pp. 127-142.

Fivush, A., Haden, C., Adam, S. (1995), „Structure and coherence of preschoolers’ personal narratives over time: Implications for childhood amnesia”, *Journal of Experimental Child Psychology,* nr. 60, pp. 32-56.

Hoff-Ginsberg, E. (1997), „Frog stories from four- year-olds: Individual differences în the expression of referential and evaluative content”, *Journal of Narrative and Life History,* nr. 7, pp. 223-227.

9. Eder, R. (1990), „Uncovering young children’s psychological selves: Individual and developmental differences”, *Child Development,* nr. 61, pp. 849-863.

10. Harter, S. (1999), *The Construction of the Self: A Developmental Perspective,* Guilford Press, New York.

11. Bird, A., Reese, E. (2006), „Emotional reminiscing and the development of an autobiographical self”, *Developmental Psychology,* nr. 42, pp. 613-626.

12. Reese, E., Bird, A., Tripp, G. (2007), „Children’s self esteem and moral self: Links to parent-child conversations about emotion”, *Social Development,* nr. 16, pp. 460-478.

13. Rothbart, M.K., Derryberry, D. (2002), „Temperament în children”, în C. von Hofsten, L. Baeckman (eds.), *Psychology at the Turn of the Millennium: Social, Developmental and Clinical Perspectives,* Florence, KY, Taylor & Francis/Routledge, vol. 2, pp. 17-35.

14. Allan, N.P., Lonigan, C.J. (2011), „Examining the dimensionality of effortful control în preschool children and its relation to academic and socioemotional indicators”, *Developmental Psychology,* nr. 47, pp. 905915.

Spira, Storch Bracken, Fischel (2005), v. nota 7.

15. Bird, A., Reese, E., Tripp, G. (2006), „Parent-child talk about past emotional events: Associations with child temperament and goodness-of-fit”, *Journal of Cognition and Development,* nr. 7, pp. 189-210.

16. Hudson, J.A., Shapiro, L.R. (1991), „From knowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives”, în A. McCabe, C. Peterson (eds.), *Developing Narrative Structure,* Erlbaum, Hillsdale, NJ, pp. 89-136.

Reese, E., Suggate, S., Long, J., Schaughency, E. (2010), „Children's oral narrative and reading skills în the first three years of instruction”, *Reading and Writing,* nr. 23, pp. 627-644.

17. De Hamel, J. (1996), *Hemi and the Shorty Pyjamas,* Puffin Books, Auckland.

18. Sameroff , A.J., Haith, M.M. (eds.) (1996), *The Five to Seven Year Shift: The Age of Reason and Responsibility,* University of Chicago Press, Chicago.

19. Fivush, A., Haden, C., Adam, S. (1995), „Structure and coherence of preschoolers' personal narratives over time: Implications for childhood amnesia”, *Journal of Experimental Child Psychology,* nr. 60, pp. 32-56.

20. Pentru o excelentă prezentare generală pe acest subiect, v. Siegler, R.S., Alibali, M.W. (2004), *Children's Thinking* (ed. a 4-a), Prentice-Hall, Upper Saddle River, NJ.

21. Peterson, C., McCabe, A. (1983),

Developmental Psycholinguistics: Three Ways of Looking at a Child's Narrative, Plenum, New York.

22. Beck, S.R., Riggs, K.J. (2013), „Counterfactuals and reality”, în M. Taylor (ed.), *The Oxford Handbook of the Development of Imagination,* Oxford University Press, NY, pp. 325-341.

23. Paolini, C. (2002), *Eragon,* Random House, NY *[Eragon,* trad, rom de Cezar Octavian Tabarcea, Editura RAO, Bucureşti, 2014 – n. tr.].

24. Psihologul Monique Sénéchal a revizuit excelent cercetările privind modul în care părinţii îşi pot ajuta copiii să înveţe să citească. Ea a tras concluzia că simpla ascultare a copilului tău citind îi stimulează abilităţile de lectură, dar este chiar mai bine dacă îl ajuţi şi mai direct, oferindu-i sfaturi concrete legate de descifrarea unui cuvânt şi deducerea sensului din context, precum şi lăudându-i şi încurajându-i eforturile de lectură timpurie.

Sénéchal, M. (2006), *The Effect of Family Literacy Interventions on Children’s Acquisition of Reading: From Kindergarten to Grade 3,* National Center for Family Literacy, RMC Research Corporation, Portsmouth, NH.

25. Rubin, D.C. (2000), „The Distribution of early childhood memories”, *Memory,* nr. 8, pp. 265-269. V. şi Cleveland, Reese (2008) de la nota 8.

26. Anglin, J.M. (1993), „Vocabulary development: A morphological analysis”, *Monographs of the Society for Research în Child Development,* nr. 58 (10, nr. seriei 238).

Bird, A., Reese, E. (2006), „Emotional reminiscing and the development of an autobiographical self”, *Developmental Psychology,* nr. 42, pp. 613-626.

Bird, A., Reese, E., Tripp, G. (2006), „Parent-child talk about past emotional events: Associations with child temperament and goodness-of-fit”, *Journal of Cognition and Development,* nr. 7, pp. 189-210.

Eder, R. (1990), „Uncovering young children’s psychological selves: Individual and developmental differences”, *Child Development,* nr. 61, pp. 849-863.

Harter, S. (1998), „The development of self-representations”, în N. Eisenberg, W. Damon (eds.), *Handbook of Child Psychology* (ed. a 5-a, vol. 3, pp. 553-617), Wiley, New York.

Hartup, W.W., Stevens, N. (1999), „Friendships and adaptation across the life Span”, *Current Directions în Psychological Science,* nr. 8, pp. 76-69.

Koh, J.B.K., Wang, Q. (2012), „Development of self”, *Cognitive Science,* nr. 3, pp. 513-524.

Marcus, G.F. (1995), „Children’s over-regularization of English plurals: A quantitative analysis”, *Journal of Child Language,* nr. 22, pp. 447-459.

Peterson, C., McCabe, A. (1983), *Developmental Psycholinguistics: Three Ways of Looking at a Child's Narrative,* Plenum, New York.

Reese, E., Haden, C.A., Baker-Ward, L., Bauer, P., Fivush, R., Ornstein, P.A. (2011), „Coherence of personal narratives across the lifespan: A multidimensional model and coding method”, *Journal of Cognition and Development,* nr. 12, pp. 424-462.

Sameroff , A.J., Haith, M.M. (eds.) (1996), *The Five to Seven Year Shift: The Age of Reason and Responsibility,* University of Chicago Press, Chicago.

Spira, E.G., Storch Bracken, S., Fischel, J.E.

(2005), „Predicting improvement after first grade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy and behavior skills”, *Developmental Psychology,* nr. 41, pp. 225-234.

Suggate, S.P., Schaughency, E.A., Reese, E. (2011), „The contribution of age and formal schooling to oral narrative and pre-reading skills”, *First Language,* nr. 31, pp. 379-403.

Thompson, R.A., Nelson, C.A. (2001), „Developmental science and the media: Early brain development”, *American Psychologist,* nr. 56, pp. 5-15.

4. ROLUL POVEŞTILOR ÎN DEZVOLTAREA PREADOLESCENTILOR[5]: 8-12 ANI

1. Bucher, K., Manning, M.L. (2006), *Young Adult Literature Exploration, Evaluation, and Appreciation,* Pearson Education, Upper Saddle River, NJ.

2. McKenna, M.C., Kear, D.J., Ellsworth, R.A. (1995), „Children’s attitude toward reading: A national survey”, *Reading Research Quarterly,* nr. 30, pp. 934-956.

3. Emery, R. (2004), *The Truth about Children and Divorce: Dealing with the Emotions So You and Your Children Can Thrive,* Viking Penguin, New York, pp. 9899.

4. Lecce, S., Zochi, S., Pagnin, A., Palladino, P., Taumoepeau, M. (2010), „Reading minds: The relation between children’s mental state knowledge and their meta-knowledge about reading”, *Child Development,* nr. 81, pp. 1876-1893.

5. Chall, J.S. (1983), *Stages of Reading Development,* Harcourt Brace, New York.

13,4% dintre şcolarii americani fac parte din categoria aşa-numită a „cititorilor deficitari din ultimii ani de scoală”.

Struthers, P., Schaughency, E., Reese, E. (2011), *Better Serving All Children: Partnering Parents and Teachers to Tailor Strategies to Support Individual Learner Needs în Reading Acquisition,* lucrare prezentată la Educational Psychology Forum, ed. a 4-a, Massey University, Albany, NZ.

Chall, J., Jacobs, V. (2003), „Poor children's fourthgrade slump", *American Educator,* primăvară. Disponibil la: http://www.aft.org/pubs-reports/american_Educator/spring2003/chall.html.

Catts, H.W., Compton, D., Tomblin, J.B., Bridges, M.S. (2011), „Prevalence and nature of late-emerging poor readers", *Journal of Educational Psychology,* Advance online publication, doi: 10.1037/ a0025323.

Suggate, S.P., Lenhard, W., Neudecker, E., Schneider, W. (2012), *Vocabulary Acquisition from Independent Reading, Shared Reading, and Story Telling,* manuscris în curs de evaluare.

6. Alonzo, J., Basaraba, D., Tindal, G., Carriveau, R.S. (2009), „They read, but how well do they understand?", *Assessment for Effective Intervention,* nr. 35, pp. 34-44.

7. Hofferth, S.L. (2009), „Media use vs work and play în middle childhood", *Social Indicators Research,* nr. 93, pp. 127-129.

Hofferth, S.L. (2010), „Home media and children's achievement and behavior", *Child Development,* nr. 81, pp.1598-1619.

Rideout, V.J., Foehr, U.G., Roberts, D.F. (2010), *Generation M2: Media în the Lives of 8- to 18-Year-Olds,* Henry J. Kaiser Family Foundation, Menlo Park, CA.

8. Swing, E., Gentile, D.A., Anderson, C.A.,

Walsh, D.A. (2010), „Television and video game exposure and the development of attention problems”, *Pediatrics,* nr. 126, pp. 214-221.

9. Holtz, P., Appel, M. (2011), „Internet use and video gaming predict problem behavior în early adolescence”, *Journal of Adolescence,* nr. 34, pp. 49-58; v. şi Hofferth (2010), v. nota 7.

10. Berman, R.A. (2008), „The psycholinguistics of developing text construction”, *Journal of Child Language,* nr. 35, pp. 735-771.

11. Reese, E. (2013), „Culture, narrative and imagination”, în M. Taylor (ed.), *The Oxford Handbook of the Development of Imagination,* Oxford University Press, New York, pp. 196-211.

12. Hayne, H., MacDonald, S. (2003), „The socialization of autobiogra-phical memory în children and adults: The roles of culture and gender”, în R. Fivush, C.A. Haden (eds.), *Autobiographical Memory and the Construction of a Narrative Self: Developmental and Cultural Perspectives,* Erlbaum, Mahwah, NJ, pp. 99120.

13. Bohn, A., Berntsen, D. (2008), „Life story development în childhood: The development of life story abilities and the acquisition of cultural life scripts from late middle childhood to adolescence”, *Developmental Psychology,* nr. 44, pp. 1135-1147.

14. Michaels, S. (2001), „Sharing time: Children’s narrative styles and differential access to literacy”, *Language în Society,* nr. 10, pp. 423-442.

15. Habermas, T, de Silveira, C. (2008), „The development of global coherence în life narratives across adolescence: Temporal, causal and thematic aspects”, *Developmental Psychology,* nr. 44, pp. 707-721.

16. Friedman, W.J., Reese, E., Dai, X. (2010),

„Children's memory for the times of events from the past years", *Applied Cognitive Psychology,* nr. 25, pp. 156165.

17. Yan, C., White, N., Ball, V., Reese, E. (2009), *Life Stories and Well-being în Middle-Childhood and Adolescence,* rezumat prezentat la Society for Research în Child Development, Denver, CO.

18. Trelease, J. (2006), *The Read-Aloud Handbook* (ed. a 6-a), Penguin, New York.

Trelease, J., Reading Tree Productions (2011), *Trelease on Reading,* http://www.trelease-on-reading.com/.

19. Frattaroli, J. (2006), „Experimental disclosure and its moderators: A meta-analysis", *Psychological Bulletin,* nr. 132, pp. 823-865.

Pennebaker, J.W., Seagal, J.D. (1999), „Forming a story: The health benefits of Narrative", *Journal of Clinical Psychology,* nr. 55, pp. 1243-1254.

Pentru tehnici aplicabile în cazul preadolescentilor, v. Pennebaker, J. (2004), *Writing to Heal: A Guided Journal for Recovering from Trauma and Emotional Upheaval,* New Harbinger, Oakland, CA.

20. Reynolds, M., Brewin, C.R., Saxton, M. (2000), „Emotional disclosure în school children", *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* nr. 41, pp. 151-159.

Fivush, R., Marin, K., Crawford, M., Reynolds, M., Brewin, C.R. (2007), „Children's narratives and wellbeing", *Cognition and Emotion,* nr. 21, pp. 1414-1434.

21. Fivush, R., Marin, K., McWilliams, K., Bohanek, J.G. (2009), „Family reminiscing style: Parent gender and emotional focus în relation to child well-being", *Journal of Cognition and Development,* nr. 10, pp. 210-235.

Fivush, R., Bohanek, J.G., Marin, K. (2010),

„Patterns of family narrative co-construction în relation to adolescent identity and well-being”, în K.C.

McLean, M. Pasupathi (eds.), *Narrative Development în Adolescence: Advancing Responsible Adolescent Development,* Springer, New York, pp. 45-63.

Marin, K., Bohanek, J.G., Fivush, R. (2008), „Positive effects of talking about the negative: Family narratives of negative experiences and preadolescents' perceived competence”, *Journal of Research în Adolescence,* nr. 18, pp. 573-593.

Sales, J.M., Fivush, R. (2005), „Social and emotional functions of mother-child reminiscing about stressful events”, *Social Cognition,* nr. 23, pp. 70-90.

22. Rosenthal, C.J. (1985), „Kinkeeping în the familial division of labor”, *Journal of Marriage and Family,* nr. 47, pp. 965-974.

23. Yan *et al.* (2009), v. nota 17.

24. Reese, E., Bird, A., Tripp, G. (2007), „Children's self-esteem and moral self: Links to parent-child conversations regarding emotion”, *Social Development,* nr. 16, pp. 460-478.

25. Pratt, M.W., Fiese, B.H. (eds.) (2004), *Family Stories and the Life Course,* Erlbaum, Mahwah, NJ.

26. Bohanek, J.G., Fivush, R., Zaman, W., Lepore, C. (2009), „Narrative interaction în family dinnertime conversations”, *Merrill-Palmer Quarterly,* nr. 55, pp. 488-515.

27. Peterson, C., McCabe, A. (1983), *Developmental Psycholinguistics: Three Ways of Looking at a Child's Narrative,* Plenum, New York.

28. Pentru amanunte privind arborele genealogic al familiilor mixte sau amestecate, v. excelenta lucrare semnatà de Melinda Blau: Blau,

M. (1993), *Families Apart: Ten Keys to Successful Co-parenting,* Perigee, New York.

29. Anglin, J.M. (1993), „Vocabulary development: A morphological analysis”, *Monographs of the Society for Research în Child Development,* nr. 58 (10, nr. seriei 238).

Broderick, P.C., Korteland, C. (2002), „Coping style and depression în early adolescence: Relationships to gender, gender role, and implicit beliefs”, *Sex Roles,* nr. 46, pp. 201-213.

Chrysochoou, E., Bablekou, Z., Tsigilis, N. (2011), „Working memory contributions to reading comprehension components în middle childhood children”, *The American Journal of Psychology,* nr. 124, pp. 275-289.

Compas, B.E., Connor-Smith, J.K., Saltzman, H., Thomsen, A.H., Wadsworth, M.E. (2001), „Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential în theory and research”, *Psychology Bulletin,* nr. 127, pp. 87-127.

Damon, W., Hart, D. (1988), *Self-Understanding în Childhood and Adolescence,* Cambridge University Press, Cambridge, UK.

Friedman, W.J., Reese, E., Dai, X. (2010), „Children’s memory for the times of events from the past years”, *Applied Cognitive Psychology,* nr. 25, pp. 156-165.

Hartup, W.W., Stevens, N. (1999), „Friendships and adaptation across the life Span”, *Current Directions în Psychological Science,* nr. 8, pp. 76-69.

Kail, R. (1991), „Processing time declines exponentially during childhood and Adolescence”, *Developmental Psychology,* nr. 27, pp. 259-266.

Koh, J.B.K., Wang, Q. (2012), „Development of self”, *Cognitive Science,* nr. 3, pp. 513-524.

Nolen-Hoeksema, S. (2001), „Gender differences în depression”, *Current Directions în Psychological Science,* nr. 10, pp. 173-176.

Porter, J.N., Collins, P.F., Muetzel, R.L., Lim, K.O., Luciana, M. (2011), „Associations between cortical thickness and verbal fluency în childhood, adolescence, and adulthood”, *Neuroimage,* nr. 55, pp. 1865—1877.

Speece, D.L., Ritchey, K.D., Silverman, R., Schatschneider, C., Walker, C.Y., Andrusik, K.N. (2010), „Identifying children în middle childhood who are at risk for reading problems”, *School Psychology Review,* nr. 39, pp. 258-276.

Twenge, J.M., Campbell, W.K. (2001), „Age and birth cohort differences în self-esteem: A cross-temporal metaanalysis”, *Personality and Social Psychology Review,* nr. 5, pp. 321-344.

Această scădere a stimei de sine a fost evidentă doar atunci când sunt măsurate aspectele interpersonale ale stimei de sine. Ideea este interesantă, deoarece problemele de stimă de sine prezic depresia ulterioară, iar fetele par să reacţioneze mai des la problemele interpersonale, devenind deprimate în comparaţie cu băieţii (Nolen-Hoeksema, 2001). De exemplu, fetele sunt mai predispuse să devină deprimate din cauza rupturii unei relaţii sau a unui conflict cu prietenii decât băieţii.

5. ROLUL POVEŞTILOR ÎN DEZVOLTAREA ADOLESCENŢILOR: 12-18 ANI

1. în prezent, pubertatea se declanşează la vârste mai mici, iar copiii sunt dependenţi de părinţi o perioadă mai îndelungată, şi de aceea copii chiar şi de 10 ani sunt clasificaţi ca adolescenţi, în vreme ce aceia cu vârsta cuprinsă între 18 şi 25 de ani sunt numiţi „adulţi în devenire”. Când vorbesc despre poveştile istorisite

de părinţi alături de copii, voi folosi un interval de vârstă pentru adolescenţă de la 12 la 18 ani, întrucât în acei ani se produc cele mai semnificative schimbări în dezvoltarea povestii de viată şi întrucât adolescenţii din multe ţări occidentale pleacă de acasă spre vârsta de 18 ani.

Arnett, J.J. (2000) „Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties”, *American Psychologist,* nr. 55, pp. 469-480.

2. Larson, R.W., Richards, M.H., Moneta, G., Holmbeck, G., Duckett, E. (1996), „Changes în adolescents’ daily interactions with their families from ages 10 to 18: Disengagement and transformation”, *Developmental Psychology,* nr. 32, pp. 744-754.

3. Allen, J.P., Hauser, S.T., Bell, K.L., O’Connor, T.G. (1994), „Longitudinal assessment of autonomy and relatedness în adolescent-family interactions as predictors of adolescent ego development and self- esteem”, *Child Development,* nr. 65, pp. 179-194.

Allen, J.P., Hauser, S.T., O’Connor, T.G., Bell, K.L. (2002), „Prediction of peer-rated adult hostility from autonomy struggles în adolescent-family interactions”, *Development and Psychopathology,* nr. 14, pp. 123-137.

4. Există şi adolescenţi, în special cei care învaţă engleza ca a doua limbă, ce încă se luptă cu cititul din diferite motive: lexic redus, memorie slabă, abilităţi lente de recunoaştere a cuvintelor.

Lesaux, N.K, Kieffer, M.J. (2010), „Exploring sources of reading comprehension difficulties among language minority learners and their classmates în early adolescence”, *American Educational Research Journal,* nr. 47, pp. 596-632.

5. Nippold, M.A., Duthie, J.K., Larsen, J. (2005),

„Literacy as a leisure activity: Free-time preferences of older children and young adolescents”, *Language, Speech, and Hearing Services în Schools,* nr. 36, pp. 93102.

Rideout, V.J., Foehr, U.G., Roberts, D.F. (2010), *Generation M2: Media în the Lives of 8- to 18-Year-Olds,* Henry J. Kaiser Family Foundation, Menlo Park, CA.

6. McHale, S.M., Crouter, A.C., Tucker, C.J. (2001), „Free-time activities în middle childhood: Links with adjustment în early adolescence”, *Child Development,* nr. 72, pp. 1764-1778.

Studiul a fost corelaţional, dar, chiar şi atunci când s-a luat în considerare timpul petrecut singur, timpul petrecut citind a prezis niveluri mai ridicate de depresie la începutul adolescenţei.

7. Anderson, C.A., Bushman, B.J. (2001), „Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review”, *Psychological Science,* nr. 12, pp. 353-359.

8. Rideout *et al.* (2010), v. nota 5.

9. O’Keeffe, G.S., Clarke-Pearson, K., Council on Communications and Media (2011), „The impact of social media on children, adolescents, and families”, *Pediatrics,* nr. 127, pp. 800-804.

10. McLean şi Pratt (2006) numesc acest proces „găsirea semnificaţiei”, în timp ce Habermas şi de Silveira (2008) îl numesc „coerenţă cauzală”. în cercetarea noastră (Chen, McAnally, Wang, Reese, 2012), am constatat că cele două tipuri de perspectivă sunt strâns legate între ele. Pasupathi şi Wainryb (2010) vorbesc despre o dezvoltare paralelă de la vârsta de 12 la 16 ani în care adolescenţii interpretează evenimentele din viaţa lor cu tot mai multă

profunzime şi precizie.

Chen, Y, McAnally, H., Wang, Q., Reese, E. (2012), „The coherence of critical event narratives and adolescents' psychological functioning", *Memory,* nr. 20, pp. 667-681.

Habermas, T., de Silveira, C. (2008), „The development of global coherence în life narratives across adolescence: Temporal, causal and thematic aspects", *Developmental Psychology,* nr. 44, pp. 707-721.

McLean, K.C., Pratt, M.W. (2006), „Life's little (and big) lessons: Identity statuses and meaning-making în the turning point narratives of emerging adults", *Developmental Psychology,* nr. 42, pp. 714-722.

Pasupathi, M., Wainryb, C. (2010), „Telling the whole story: Facts and interpretations în autobiographical memory narratives from childhood through adolescence", *Developmental Psychology,* nr. 46, pp. 735-746.

11. Bohn, A., Berntsen, D. (2008), „Life story development în childhood: The development of life story abilities and the acquisition of cultural life scripts from late middle childhood to adolescence", *Developmental Psychology,* nr. 44, pp. 1135-1147.

Reese, E., Chen, Y, McAnally, FL, Wang, Q. (2010), „Life stories of New Zealand European and Chinese adolescents", lucrare prezentată în cadrul atelierului condus de T. Habermas *Adolescent Narrative Identity în Dialogue and Monologue,* Goethe University, Frankfurt A.M.

12. McLean, K.C., Breen, A.V. (2009), „Processes and content of narrative identity development în adolescence: Gender and wellbeing", *Developmental Psychology,* nr. 45, pp. 702-710.

McLean, K.C., Mansfield, C.D. (2012), „The co-construction of adolescent narrative identity: Narrative processing as a function of adolescent age, gender, and maternal scaffolding”, *Developmental Psychology,* nr. 48, pp. 436-447.

13. Burt, C.D.B. (1994), „An analysis of a self-initiated coping behavior: Diary-keeping”, *Child Study Journal,* nr. 24, pp. 171-190.

Habermas, T, Bluck S. (2000), „Getting a life: The emergence of the life story în adolescence”, *Psychological Bulletin,* nr. 126, pp. 748-769.

14. Soliday, E., Garofalo, J.P., Rogers, D. (2004), „Expressive writing intervention for adolescents’ somatic symptoms and mood”, *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology,* nr. 33, pp. 792-801.

15. Boniel-Nissim, M., Barak, A. (2011), „The therapeutic value of adolescents blogging about socialemotional difficulties”, *Psychological Services,* Advance online publication, doi: 10.1037/a0026664.

16. McLean Breen (2009), v. nota 12.

McLean, K.C., Breen, A.V., Fournier, M.A. (2010), „Constructing the self în early, middle, and late adolescent boys: Narrative identity, individuation, and well-being”, *Journal of Research on Adolescence,* nr. 20, pp. 166-187.

17. Mansfield, C.D., McLean, K.C., Lilgendahl, J.P. (2010), „Narrating traumas and transgressions: Links between narrative processing, wisdom, and well-being”, *Narrative Inquiry,* nr. 20, pp. 246-273.

Reese, E., Haden, C.A., Baker-Ward, L., Bauer, P., Fivush, R., Ornstein, P.A. (2011), „Coherence of personal narratives across the lifespan: A multidimensional model and coding method”, *Journal of Cognition and Development,* nr. 12, pp.

424-462.

18. Chen, McAnally, Wang, Reese (2012), v. nota 10; Habermas, De Silveira (2008), v. nota 10; McLean, Breen (2009), v. nota 12.

19. Nippold *et al.* (2005), v. nota 5.

Chiu, M.M., McBride-Chang, C. (2006), „Gender, context, and reading: A comparison of students în 43 countries”, *Scientific Studies of Reading,* nr. 10, pp. 331362.

20. McLean, Breen (2009), v. nota 12; Reese, E., McAnally, H. (2012), *Predicting Adolescent Well-Being from Family Storytelling Practices,* în curs de redactare.

21. în mod surprinzător, studiul modalităţilor celor mai nimerite de a sta de vorbă cu adolescenţii despre experienţele lor se află încă la început. Deocamdată nu dispunem de dovezi experimentale, aşa că recomandările pe care le fac aici se bazează pe studii corelaţionale de înaltă calitate realizate pe adolescenţi:

McLean, K.C., Mansfield, C.D. (2011), „The co-construction of adolescent narrative identity: Narrative processing as a function of adolescent age, gender, and maternal scaffolding”, *Developmental Psychology,* nr. 48, pp. 436-447.

Weeks, T.L., Pasupathi, M. (2010), „Autonomy, identity, and narrative construction with parents and friends”, în K.C. McLean, M. Pasupathi (eds.), *Narrative Development în Adolescence: Creating the Storied Self,* în seria coordonată de R.J.R. Levesque, *Advancing Responsible Adolescent Development,* Springer Science, New York, pp. 65-92.

Zaman, W., Fivush, R. (2011), „When I was a little girl...: Gender differences în adolescents' intergenerational and personal stories”, *Journal of Research on Adolescence,* nr. 21, pp. 703-716.

Doar două studii realizate până acum despre rolul poveştilor în familiile cu adolescenţi sunt longitudinale:

Fivush, R., Bohanek, J.G., Marin, K. (2010), „Patterns of family narrative coconstruction în relation to adolescent identity and well-being”, în K.C. McLean, M. Pasupathi (eds.), *op. cit.,* pp. 45-63.

Reese, McAnally (2012), v. nota 20.

22. McLean, Mansfield (2011), v. nota 21. Din păcate, nu există încă cercetări asupra importanţei discuţiilor dintre taţi şi adolescenţii lor de vârste mai mari pe marginea poveştilor de familie.

23. Pratt, M.W., Norris, J.E., van de Hoef, S., Arnold, M.L. (2001), „Stories of hope: Parental optimism în narratives about adolescent children”, *Journal of Social and Personal Relationships,* nr. 18, pp. 603-623.

24. Norris, J.E., Kuiack, S., Pratt, M.W. (2004), „As long as they go back down the driveway at the end of the day: Stories of the satisfactions and challenges of grandparenthood”, în M.W. Pratt, B.H. Fiese (eds.), *Family Stories and the Life Course: Across Time and Generations,* Erlbaum, Mahwah, NJ, pp. 353-374.

Reese, E., Fivush, R. (2008), „Collective memory across the lifespan”, *Memory,* nr. 16, pp. 201-212.

Pratt, M.W., Norris, J.E., Lawford, H., Arnold, M.L. (2010), „What he said to me stuck: Adolescents’ narratives of grandparents and their identity development în emerging adulthood”, în K.C. McLean, M. Pasupathi (eds.), *Narrative Development în Adolescence: Creating the Storied Self,* în seria coordonată de R.J.R. Levesque *Advancing Responsible Adolescent Development,*

Springer Science, NY, pp. 93-112.

Zaman, Fivush (2011), v. nota 21.

25. Ordinea în care adolescenţii au relatat poveştile mamelor şi tatilor lor în studiul nostru a fost contrabalansată, astfel încât jumătate dintre fete au relatat prima dată poveştile mamei, apoi poveştile tatălui, iar jumătate dintre băieţi au relatat prima dată poveştile tatălui, apoi pe ale mamei lor, pentru cazul în care ordinea poveştilor ar fi afectat nivelul de detaliu.

V. şi Zaman, Fivush (2011), v. nota 21.

26. Thorne, A., McLean, K.C., Dasbach, A. (2004), „When parents' stories go to pot: Telling personal transgressions to teenage kids", în M.W. Pratt, B.E. Fiese (eds.), *Family Stories and the Lifecourse: Across Time and Generations,* Mahwah, NJ, Erlbaum, pp. 187-209.

27. Mackey, K., Arnold, M.L., Pratt, M.W. (2001), „Adolescents' stories of decision making în more and less authoritative families: Representing the voices of parents în narrative", *Journal of Adolescent Research,* nr. 16, pp. 243-268.

28. Dumas, T.M., Lawford, FL, Tieu, T.-T., Pratt, M.W. (2009), „Positive parenting în adolescence and its relation to low point narration and identity status în emerging adulthood: A longitudinal analysis", *Developmental Psychology,* nr. 45, pp. 1531-1544.

29. Rideout, V.J., Foehr, U.G., Roberts, D.F. (2010), *Generation M2: Media în the Lives of 8- to 18-Year-Olds,* Henry J. Kaiser Family Foundation, Menlo Park, CA.

30. Broderick, P.C., Korteland, C. (2002), „Coping style and depression în early adolescence: Relationships to gender, gender role, and implicit beliefs", *Sex Roles,* nr. 46, pp. 201-213.

Fabricius, W.V., Schwanenflugel, P.J., Kyllonen,

P.C., Barclay, C.R., Denton, S.M. (1989), „Developing theories of the mind: Children's and adults' concepts of mental activities", *Child Development,* nr. 60, pp. 1278-1290.

Grotevant, H.D., Cooper, R.C. (2005), „Individuality and connectedness în adolescent development", în U.E. Elisabeth, A.E. Skoe (eds.), *Personality Development în Adolescence: A Cross National and Lifespan Perspective,* Routledge, London – New York.

Habermas, T. (2007), „How to tell a life: The development of the cultural concept of biography", *Journal of Cognition and Development,* nr. 8, pp. l-31.

Hartup, W.W., Stevens, N. (1999), „Friendships and adaptation across the life Span", *Current Directions în Psychological Science,* nr. 8, pp. 76-69.

Koh, J.B.K., Wang, Q. (2012), „Development of self", *Cognitive Science,* nr. 3, pp. 513-524.

Kuhn, D. (2006), „Do cognitive changes accompany developments în the adolescent brain?", *Perspectives on Psychological Science,* nr. 1, pp. 59-67.

Lesaux, N.K., Kieffer, M.J. (2010), „Exploring sources of reading comprehension difficulties among language minority learners and their classmates în early adolescence", *American Educational Research Journal,* nr. 47, pp. 596-632.

Nolen-Hoeksema, S. (2001), „Gender differences în depression", *Current Directions în Psychological Science,* nr. 10, pp. 173-176.

Pasupathi, M., Wainryb, C. (2010), „On telling the whole story: Facts and interpretations în autobiographical memory narratives from childhood through adolescence", *Developmental Psychology,* nr. 46, pp. 735-746.

Spear, L.P. (2000), „The adolescent brain and age- related behavioral manifestations”, *Neuroscience and Biobehavioral Reviews,* nr. 24, pp. 417-463.

6. TOT FELUL DE COPII, TOT FELUL DE FAMILII

1. Fivush, R., Haden, C.A., Reese, E. (2006), „Elaborating on elaborations: The role of maternal reminiscing style în cognitive and socio emotional development”, *Child Development,* nr. 77, pp. 15681588.

2. Dunn, J., Cutting, A. (1999), „Understanding others, and individual differences în friendship interactions în young children”, *Social Development,* nr. 8, pp. 201-219.

Hughes, C., Dunn, J. (1998), „Understanding mind and emotion: Longitudinal associations with mental-state talk between young friends”, *Developmental Psychology,* nr. 34, pp. 1026-1037.

3. Reese, E., Newcombe, R. (2007), „Training mothers în elaborative reminiscing enhances children’s autobiographical memory and narrative”, *Child Development,* nr. 78, pp. 1153-1170.

Taumoepeau, M., Reese, E. (2013), „Maternal reminiscing, elaborative talk, and children’s theory of mind: An intervention study”, *First Language,* pp. 388410.

4. Bybee, J. (1998), „The emergence of gender differences în guilt during adolescence”, în J. Bybee’s (ed.), *Guilt and Children,* Academic Press, San Diego, pp. 113-125.

Yan, C., White, N., Ball, V., Reese, E. (2009), *Life Stories and Well-being în Middle-Childhood and Adolescence,* rezumat prezentat la Society for Research în Child Development, Denver, CO.

5. Yan, C. (2011), *Narrative Identity and Well-*

Being from Middle Childhood to Late Adolescence: A Developmental, Cross-Cultural Perspective, lucrare de doctorat nepublicata, University of Otago, Dunedin, New Zealand.

6. Buckner, J.P., Fivush, R. (2000), „Gendered themes în family reminiscing”, *Memory,* nr. 8, pp. 401-412.

Fivush, R., Marin, K., McWilliams, K., Bohanek, J.G. (2009), „Family reminiscing style: Parent gender and emotional focus în relation to child well-being”, *Journal of Cognition and Development,* nr. 10, pp. 210—235.

7. Zaman, W., Fivush, R. (2011), „When I was a little girl...: Gender differences în adolescents' intergenerational and personal stories”, *Journal of Research on Adolescence,* nr. 21, pp. 703-716.

8. Rosenthal, C.J. (1985), „Kinkeeping în the familial division of labor”, *Journal of Marriage and Family,* nr. 47, p. 965-974.

Ross, M., Holmberg, D. (1990), „Recounting the past: Gender differences în the recall of events în the history of a close relationship”, m M.P. Zanna, J.M. Olson (eds.), *The Ontario Symposium,* vol. 6, *Self-Inference Processes,* Erlbaum, Hillsdale, NJ, pp. 135-152).

9. Fiese, B.H., Bickham, N.L. (2004), „Pin-curling grandpa's hair în the comfy chair: Parents' stories of growing up and potential links to socialization în the preschool years”, în M.W. Pratt, B.H. Fiese (eds.), *Family Stories and the LifeCourse,* Erlbaum, Mahwah, NJ, pp. 259-277.

Zaman, W., Fivush, R. (2011), „When I was a little girl...: Gender differences în adolescents' intergenerational and personal stories”, *Journal of Research on Adolescence,* nr. 21, pp. 703-716.

10. Bird, A., Reese, E., Tripp, G. (2006),

„Parent-child talk about past emotional events: Associations with child temperament and goodness-of-fit”, *Journal of Cognition and Development,* nr. 7, pp. 189-210.

12. Skowronek, J.S., Leichtman, M.D., Pillemer, D.B. (2008), „Long-term episodic memory în children with attention-deficit/hyperactivity disorder”, *Learning Disabilities Research and Practice,* nr. 23, pp. 25-35.

în cadrul unui studiu, adolescenţii cu ADHD au egalat performanţele celor fără ADHD atunci când o sarcină de memorie a devenit mai emoţională prin includerea de imagini care înfăţişează persoane cu expresii emoţionale. Krauel, K., Duzei, E., Hinrichs, H., Santel, S. (2007), „Impact of emotional salience on episodic memory în attention-def icit/hyperactivity disorder: A functional magnetic resonance imaging study”, *Biological Psychiatry,* nr. 61, pp. 1370-1379.

12. Klein, S.B., Gangi, C.E., Lax, M.L. (2011), „Memory and self-knowledge în young adults with ADHD”, *Self and Identity,* nr. 10, pp. 213-230.

13. Bird, Reese,Tripp (2006), v. nota 10.

14. Copiii cu un temperament dificil sunt mai predispuşi să devină deprimaţi în adolescenţă şi la tinereţe, dar vestea bună este că, dobândind abilităţi de adaptare, pot diminua sau evita cu totul posibilitatea apariţiei depresiei. Strategiile de adaptare de care vor avea nevoie depind de factorul de stres. Pentru factorii de stres necontrolabili şi cronici, cum ar fi neînţelegerile dintre părinţi sau o boală cronică, cele mai sănătoase mecanisme de adaptare constau în acceptarea situaţiei şi recursul la distrageri şi la gândirea pozitivă pentru a-şi schimba atitudinea în raport cu factorul de stres. Copiii care reuşesc să folosească aceste strategii fac faţă mai bine

depresiei părinţilor lor şi sunt mai puţin susceptibili de a suferi ei înşişi de depresie. Compas, Bruce E., Connor-Smith, J., laser, S. (2004), „Temperament, stress reactivity, and coping: Implications for depression în childhood and adolescence”, *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology,* nr. 33, pp. 21-31.

15. Dale, P. S., Crain-Thoreson, C., Notari-Syverson, A., Cole, K. (1996), „Parent-child book reading as an intervention technique for young children with language delays”, *Topics în Early Childhood Special Education,* nr. 16, pp. 213-235.

16. Tompkins, V., Farrar, M.J. (2011), „Autobiographical memory and book narratives with children with specific language impairment”, *Journal of Communication Disorders,* nr. 44, pp. l-22.

17. Wetherell, D., Botting, N., Conti-Ramsden, G. (2007), „Narrative în adolescent specific language impairment (SLI): A comparison with peers across two different narrative genres”, *International Journal of Language and Communication Disorders,* nr. 42, pp. 583-605.

18. Grotevant, H.D., Cooper, R.C. (2005), „Individuality and connectedness în adolescent development”, în U.E. Elisabeth, A.E. Skoe (eds.), *Personality Development în Adolescence: A Cross National and Life Span Perspective,* Routledge, London – New York.

19. Pratt, M.W., Norris, J.E., Lawford, FL, Arnold, M.L. (2010), „What he said to me stuck: Adolescents’ narratives of grandparents and their identity development în emerging adulthood”, în K.C. McLean, M. Pasupathi (eds.), *Narrative Development în Adolescence: Creating the Storied Self,* în seria coordonată de R.J.R. Levesque *Advancing Responsible Adolescent Development,*

Springer Science, New York, pp. 93-112.

20. Reese, E., Fivush, R. (2008), „Collective memory across the lifespan”, *Memory,* nr. 16, pp. 201-212.

21. Artioli, F., Cicogna, P.C., Occhionero, M., Reese, E. (2012), „The people I grew up with: The role of sociodemographic factors on early memories în an Italian sample”, *Memory,* nr. 20, pp. 189-197.

22. Pratt, Norris, Lawford, Arnold (2010), v. nota 19.

23. Norris, Kuiack şi Pratt (2004) enumera multe alte modalităţi minunate prin care bunicii le pot povesti nepoţilor lor despre experienţele personale: de exemplu, jocurile video cu luptători ale nepotului pot funcţiona ca punct de pornire pentru o poveste de război din viaţa reală a bunicilor. Când bunicii petrec timp cu nepoţii desfăşurând activităţi preferate, cum ar fi grădinăritul sau gătitul, poveştile de familie se vor ivi în discuţie în mod firesc şi fără greutate.

Norris, J.E., Kuiack, S., Pratt, M.W. (2004), „As long as they go back down the driveway at the end of the day: Stories of the satisfactions and challenges of grandparenthood”, în M.W. Pratt, B.H. Fiese (eds.), *Family Stories and the Life Course: Across Time and Generations,* Erlbaum, Mahwah, NJ, pp. 353-374.

24. Bengtson, V.L. (2001), „Beyond the nuclear family: The increasing importance of multigenerational bonds”, *Journal of Marriage and Family,* nr. 63, pp. 116.

Bongaarts, J. (2001), „Household size and composition în the developing world în the 1990s”, *Population Studies,* nr. 55, pp. 263-279.

25. McKenzie, S., Carter, K. (2010), „Measuring wha- nau: A review of longitudinal studies în New

Zealand", *MAI Review,* nr. 3, pp. l-11.

26. Yarosz, D.J., Barnett, W.S. (2001), „Who reads to young children?: Identifying predictors of family reading and activities", *Reading Psychology,* nr. 22, pp. 67-81.

Raikes, H., Pan, B.A., Luze, G., Tamis-LeMonda, C., Brooks-Gunn, J., Constantine, J., ...Rodriguez, E. (2006), „Mother-child book-reading în low-income families: Correlates and outcomes during the first three years of life", *Child Development,* nr. 77, pp. 924-953.

27. Reese, E. (2012), „The tyranny of shared bookreading", în S. Suggate, E. Reese (eds.), *Contemporary Debates în Childhood Education and Development,* Routledge Press, Milton Park, Abingdon, Oxon, UK.

28. Melzi, G., Schick, A.R., Kennedy, J.L. (2011), „Narrative elaboration and participation: Two dimensions of maternal elicitation style", *Child Development,* nr. 82, pp. 1282-1296.

29. Wang, Q., Doan, S.N., Song, Q. (2010), „Talking about internal statesin mother-child reminiscing influences children's self-representations: A cross-cultural study", *Cognitive Development,* nr. 25, pp. 380-393.

Wang, Q., Fivush. R. (2005), „Mother-child conversations of emotionally salient events: Exploring the functions of emotional reminiscing în European- American and Chinese families", *Social Development,* nr. 14, pp. 473-495.

Leyva, D., Reese, E., Grolnick, W., Price, C. (2008), Elaboration and autonomy support în low-income mothers' reminiscing:Links to children's autobiographical narratives", *Journal of Cognition and Development,* nr. 9, pp. 363-389.

Melzi, G., Fernández, C. (2004), „Talking about past emotions: Conversations between Peruvian

mothers and their preschool children”, *Sex Roles,* nr. 50, pp. 641-657.

Miller, P.J., Sandel, T.L., Liang, C.-FL, Fung, H. (2001), „Narrating transgressions în Longwood: The discourses, meanings, and paradoxes of an American socializing practice”, *Ethos,* nr. 29, pp. 159-186.

Wang, Q. (2006), „Relations of maternal style and child self-concept to autobiographical memories în Chinese, Chinese Immigrant, and European American 3- year-olds”, *Child Development,* nr. 77, pp. 1794-1809.

30. Miller *et aL* (2001, p. 170), v. nota 29.

31. Growing Up în New Zealand (2010), *Before We Are Born: A Longitudinal Study of New Zealand Children and Their Families,* University of Auckland, Auckland.

32. V. Beth O’Malley (2008), *LifeBooks: Creating a Treasure for the Adopted Child,* Adoption-Works Press, Winthrop, MA.

7. CUM SPUNEM POVESTI CARE SĂ DĂINUIE – SFATURI PRACTICE

1. Pentru mai multe idei în acest sens, v. lucrările Annei Pellowski despre tradiţiile de narare din întreaga lume: Pellowski, A. (1991), *The World of Storytelling: A Practical Guide to the Origins, Development and Applications of Storytelling,* Wilson, Portland, OR.

Pellowski, A. (2005), *Drawing Stories from Around the World and a Sampling of European Handkerchief Stories,* Libraries Unlimited, Westport, CT.

2. Bohanek, J.G., Fivush, R., Zaman, W., Lepore, C.E., Merchant, W., Duke, M.P. (2009), „Narrative interaction în family dinnertime conversations”, *Merrill-Palmer Quarterly,* nr. 55, pp. 488-515.

3. Dacă sunteţi o familie cu spirit de aventură,

v. http://www.familyadventureproject.org/2011/10/10- lessons-from-10-years-adventuring. html for inspiration.

4. Marvin, C. (1994), „Cartalk! Preschool children's conversations en route home from school", *Language and Hearing Services în the Schools,* nr. 25, pp. 146-155.

5. V. William Pollack (1998), *Real Boys: Rescuing Our Sons from the Myths of Boyhood,* Random House, New York.

6. Gross, J., Hayne, H. (1998), „Drawing facilitates children's verbal reports of emotionally laden events", *Journal of Experimental Psychology: Applied,* nr. 4, pp. 163-179.

7. Fivush, R. (2004), „The silenced self: Constructing self from memories spoken and unspoken", în D.R. Beike, J.M. Lampinen, D.A. Behrend (eds.), *The Self and Memory,* Psychology Press, New York, pp. 75—94.

Sales, J.M., Fivush, R., Parker, J., Bahrick, L. (2005), „Stressing memory: Long-term relations among children's stress, recall and psychological outcome following Hurricane Andrew", *Journal of Cognition and Development,* nr. 6, pp. 529-545.

8. Bird, A., Reese, E. (2008), „Autobiographical memory în childhood and the development of a continuous self", în F. Sani (ed.), *Individual and Collective Self-Continuity: Psychological Perspectives,* Psychology Press, New York, pp. 43-54.

9. McAdams, D.R (2006), „The redemptive self: Generativity and the stories Americans live by", *Research în Human Development,* nr. 3, pp. 81-100.

10. Reese, E., Haden, C.A., Baker-Ward, L., Bauer, P., Fivush, R., Ornstein, P.A. (2011),

„Coherence of personal narratives across the lifespan: A multidimensional model”, *Journal of Cognition and Development,* nr. 12, pp. 424-462.

11.V. pe această temă cărţile excelente ale lui Robert Emery, care sfătuieşte şi cum să li se dea copiilor vestea despre separarea iminentă a părinţilor: Emery, R. (2012), *Renegotiating Family Relationships: Divorce, Child Custody, and Mediation,* Guilford Press, New York.

Emery, R. (2004), *The Truth about Children and Divorce: Dealing with the Emotions so You and Your Children Can Thrive,* Viking Penguin, New York.

Pentru o listă a cărţilor folosite de terapeuţi în biblioterapie, v.

http://
www.clpgh.org/researcli/parentseducators/
parents/bibliotherapy.